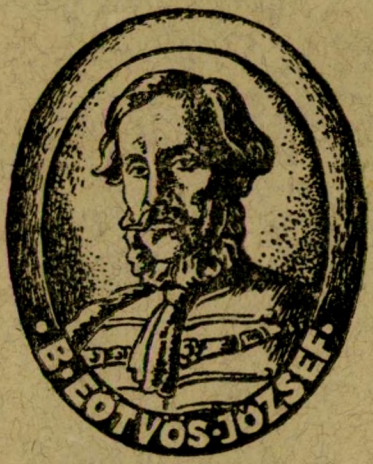
NEVELÉSÜGYI SZEMLE



A DÉLMAGYARORSZÁGI NEVELŐK EGYESÜLETÉNEK HIVATALOS LAPJA

SZERKESZTI:
TETTAMANTI BÉLA

TARTALOM:

HANZÓ LAJOS: Tessedik Sámuel pedagógiai rendszere . . 49

NAGY MIKLÓS: Az igazgató szerepe a tanárok továbbképzésében és az osztályfőnöknevelésben 56

MEGYER JÓZSEF: Ady a gimnáziumban 67

FEKETE LAJOS: A német írásújítás 75

ECKERDT ELEK: Kereskedelmi üzemi gyakorlatok . . . 79

ZIMÁNDI PIUS: Válságban van-e a magyar irodalom tanítása? 83

IRODALOM 87

NEVELÉS ÉS ÉLET 96

VII. évfolyam. **1943.** **3—4. szám.**

SZEGED.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK:

IRODALOM:

SZÉCHENYI *(tb.)*; SCHÜTZ ANTAL, Életem *(Visy József)*; BARTA JÁNOS, Madách Imre *(Vajtai István)*; DR. SAÁD FERENC, Nevelőállam *(Alpár Gyula)*; Életelvek — életsorsok *(Visy József)*; BALLA ANTAL, Magyarország története *(Hodinka László)*; Hazánk *(Szabó Pál Zoltán)* 87—96

NEVELÉS ÉS ÉLET:

A szegedi piarista gimnázium ünnepe *(Augur)* — — — — — — 96

MUNKATÁRSAINK:

DR. HANZÓ LAJOS ev. gimn. tanár (Szarvas). — NAGY MIKLÓS ref. gimn. igazgató (Szeghalom). — MEGYER JÓZSEF kegyesr. gimn. tanár, tanulmányi felügyelő (Szeged). — FEKETE LAJOS gimn. tanár (Szentes). — ECKERDT ELEK c. igazgató, keresk. középisk. szakelőadó (Szeged). — DR. ZIMÁNDI PIUS premontrei gimn. tanár (Gödöllő).

SZERKESZTŐSÉG: Szeged, Horváth Mihály-utca 2—4.

KIADÓHIVATAL: Szeged, Baross Gábor-utca 2. sz.

Minden kézirat a szerkesztőség címére küldendő.

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik évente legalább öt, kettős számjelzésű füzetben febr., ápril., jún., szept. és nov. hónapban. Előfizetési ára: évi 10 P. — Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged-Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P., kettős szám ára 2.40 P.

Felelős szerkesztő: Dr. Tettamanti Béla. Felelős kiadó: Dr. Szalkai Zoltán.

Tessedik Sámuel pedagógiai rendszere).*

A török kiűzésével kapcsolatos erőfeszítésektől, majd az újjárendezés küzdelmeitől elalélt Magyarország a béke éveiben kezdi kibontakoztatni belső erőit, magára találván a felvilágosodás századának törekvéseiben. Az új európai szellemnek hódoló uralkodók felvilágosodott rendelkezéseikkel kisérlik meg országaik helyzetét javítani. Az új államszemlélet azonban sajnálatos módon politikummá tette az iskolát, ahelyett, hogy fölébe emelte volna. Tagadhatatlan, azonban, hogy az állam beavatkozása a köznevelés egységessé tételével kapcsolatban ért el jelentős sikereket. Hazánkban az oktatás ilyen állami megszervezése a Ratio Educationissal történik. *Gyökere azonban nem a magyar Alföld szükségletéből táplálkozik, és így szinte csak a korszellem és a nyugati törekvések tükrözőjévé vált.* A magyar életnek sajátos képe volt ekkor is, szinte végzetes akadályai voltak a kultúrmunkának, melyek ugyan apróbb tünetek, jelentéktelen esetek, de jelentőségükben megnőnek, keservesen döntőkké válnak, ha együttesen vesszük vizsgálat alá. Tessedik kultúrprófétai munkájának a jelentősége éppen ott tárul fel leginkább, ahol a sajátos magyar kérdéseknek európai megoldására tesz kisérletet. Számbavéve a magyar föld, vagy Tessedik szavaival élve, a „tiszavidéki pusztaság" nagy szükségleteit is, a jelentkező hiányok megszüntetését kisérli meg. Szinte szimbolikus jelentőségű az a tény, hogy a magyar Alföld kulturális problémáinak legátfogóbb újjászervezési koncepciója az ország legnyomorúságosabb állapotban lévő területeiről indul ki. Ha írónk Önéletírását vesszük kézbe és lapozzuk át, szinte nyomasztólag hat az ember kutató szeme előtt felvillanó számtalan negatívum, amely az anyagi, szellemi kultúrának rendkívüli elesettségére vall. A súlyos feladatok mindegyike teljes embert kíván. Tessedik mégis saját maga veszi fel a harcot és szinte gigantikus erővel próbál a sokfelé ágazó munkatömeggel megbirkózni. E sokrétű munka hű képét nyújtja Nádor: „Tessedik Sámuel élete és munkája" című, a nagy paphoz méltó biografiában. Itt csupán a nagy reformer pedagógiai gondolatainak összefoglalását kiséreljük meg, hiszen a nevelést tartotta az ember legnagyobb erejének, és ezen keresztül látta megvalósíthatónak minden törekvését. Az embert méltóvá kívánta tenni önmagához, úgy, hogy számára alkalmas életformát teremtsen. Ehhez az anyagi kultúra eme-

* Ennek a Tessedik-tanulmánynak vezető helyen való közlésével egyrészt „a tiszavidéki pusztaság" legnagyobb nevelőjének emlékét idézzük, másrészt ma is időszerű gondolatainak hatóerejét igyekszünk elmélyíteni.

lésén át vezet az út, míg a lehetőséget reá az értelemnek, a szellemnek a kiművelése adja meg. E cél elérése érdekében látnak napvilágot pedagógiai vonatkozású sorai, mint a „Landmann in Ungarn", az Önéletírás idevonatkozó sorai, a „Tanítási tervezet", a „Tizenkét paragrafus a magyar iskolaügyről" című tanulmányai. Az itt elszórt gondolatokból rajzolódik ki előttünk egy pedagógiai rendszer, mely a magyar talaj specifikus sajátságainak és szükségleteinek hű kifejezője és így munkáját egy teljes értékű, de sajátságosan magyar nevelési rendszer megalkotására törekvő kísérletnek tekinthetjük. E koncepció jellemző vonása, de egyben talán hiányossága is, hogy csupán az alsófokú oktatás és nevelőszemélyzet megreformálásának kérdései töltik be érdeklődésének perspektiváját. Kora eszméitől nem mentes Tessedik sem, hiszen Salzmannal, a filantrop-mozgalom legértékesebb tagjával, egyben a schnepfenthali Philantropinum vezetőjével szoros kapcsolatban állott és a tiszavidéki pusztaságon meghonosítandó tanítási tervezetét neki is elküldi. Tevékenységének ismertté válása után Prónay Gábor, az akkori evangélikus egyházi főfelügyelőtől kap megbízást, hogy a Ratio Educationisnak evangélikus iskolákra való alkalmazásával kapcsolatban tegye meg észrevételeit. Ő maga írja, hogy ez a dolgozat nyitotta meg számára az utat a Pozsonyban székelő kir. iskolai bizottmányi tagsághoz, ebben a minőségben többek között Felbigerrel dolgozhatott együtt, majd folytatja: „Döntő befolyást nyertem a magyar tanügyre, melynek felemelése képezi gondjaim legfőbb részét." Ez a helyzete többet jelentett számára az egyszerű munkalehetőségnél, mert a bizottságon keresztül tartotta kezét az európai pedagógiai mozgalmak ütőerén, hiszen Felbiger révén Rachawwal lévén kapcsolatban, szinte minden, a nevelés körébe tartozó megmozdulásról tudomást szerezhetett. Az európai szellem áramlataival való szoros kapcsolat nem tudja elhomályosítani a magyar viszonyok reális látását, egyben azok megoldására való törekvést. A két világ által támasztott katharzisból születik meg egy kora színvonalán álló és mégis a haza földjének, illetve művelőjének szükségleteit kielégíteni törekvő nevelési rendszer. Tessedik elsősorban a paraszt kiművelésére gondol. Azt hinné az ember, hogy a Ratio Educationis korában Tessedik vállalkozása és fáradozása üres szalmacsépelés számba megy. Pedig nem, mert a Ratio Educationis a korszellemet valóban visszatükröző gondolatokat nyújt, de nem gondol a legelesettebb társadalmi rend, tehát csupán az elemifokú iskolázáson áteső polgárok sajátos nevelési szükségleteire. Ezt a munkát végzi el pedagógusunk. Ilyen szemszögből vizsgálja meg és mond kritikát az I. Ratio felett is. Tisztán látja a normáliskola hiányait, ezért teljes nyiltsággal és bátorsággal tárja fel azokat a „12 paragrafus a magyar iskolaügyről" c. tanulmányában: Nem tartja szem előtt a falusi iskolák célját, a munkáséletre rendelt falusi gyermeket 8—12 órás ülőfoglalkozásra kényszeríti, továbbá gazdaságpolitikai képzést egyáltalában nem nyujt. Ez az iskolatipus elsősorban a gyermekek memóriáját veszi igénybe és ezzel testi-lelki energiáját köti le és sorvasztja el. Ugyanekkor pedig a gyermek kénytelen meg nem értett, felesleges dolgokat tanulni. Mégis a normáliskola

legsúlyosabb hibájának azt tartja, hogy csupán utánzásra tanít, nem pedig arra, hogy a gyermek feladatait aktív érdeklődéssel megoldani törekedjék. A Ratio Educationis nem eredményezhette a magyarországi iskolaügy gyors megváltoztatását szervezeti tekintetben sem, hiszen minden iskola új problémát jelentett. Így elfogadhatjuk az országos helyzet hű kifejezőjének azt a néhány sort, melyet Tessedik nyújt Szarvasról az 1734. évről, de minden bizonnyal a Ratio korára vonatkozó érvényességgel is. A tanulói ifjúságot 1734-ben a török fürdőben tanították, mert a község szegény volt ahhoz, hogy rendes iskolaépületet emeljen, így a fiúkat és leányokat is együtt tanították. Később emeltek ugyan iskolát, de akkor is alacsony, sötét, bűzös szobák voltak a tantermek, melynek rossz levegőjét kellett szívnia 100—300 paraszt, sőt utóbb cigánygyermeknek, — adja helyzetjelentését Tessedik.

Már maguk a külső körülmények is lehangolók voltak és Tessedik szelleme mégis ebben a talajban érleli meg a magyar paraszt szükségleteinek megfelelő iskola gondolatát. Szerinte a siralmas helyzet oka: a felvilágosodás hiánya. Így természetszerűleg következik koncepciójának alapgondolata, hogy elsősorban ennek az állapotnak megszüntetésére kell törekedni. Ezért kap a nevelés kérdése egész elgondolásában elsőrendű szerepet. Már Landmannjának első lapján a maga rendkívül szubjektív érzéseket kifejező stílusában írja: „Ohne Erziehung ist der Mensch ein Vieh." Tehát nevelésre kell törekedni, mert mint idézi, a nevelés minden ember számára erő. Nem a külföldi filantrópok által hirdetett tanítás áll elgondolásainak tengelyében, hanem a nevelés. Az egyén kiművelése azonban nem egyéni cél, hanem az egyének sokaságán át az egész közösségre terjeszthető ki és így szolgálhatja a nevelés az állam érdekeit is. Ennek következtében válik elgondolása szociálpedagógiává.

A török kiűzése utáni népi helyzet sajátos feladatok elé állítja írónkat, mert az állam keretén belül élő nemzetiségi egyének nevelésére is gondolván, kénytelen számolni az ország lakosainak különböző anyanyelvével is. Nem a kozmopolitizmus kényszeríti erre a megoldásra, hogy iskolájában több nemzetiségi nyelven tanítson, semmiesetre sem, hiszen nem a nyugateurópai nyelvek ismertetése folyik itt, hanem a haza állapotával való kényszerű megalkuvás vezeti arra, hogy mind a német, mind a tót nyelvi tanítást bevezesse. Elmondható, hogy rendszere szinte kiküszöböli azokat a hiányosságokat, melyek a filantrópok pedagógiáját annyira jellemzik. Korának vezető pedagógusai első sorban az oktatás kérdését tartották szem előtt, ezzel szemben Tessedik a nevelés terén kíván nagyot alkotni, mégpedig az ú. n. hivatás-nevelés által. Híve annak a nevelői eljárásnak, mely az ember legértékesebb tulajdonságainak kibontakozását tartja elsőrendű feladatának, míg élesen elítéli az emlékező tanítás módszerét, mely kritikája szerint lélekölő és a gyermek aktivitását elnyomó eljárás. A formális képzés a célja és magáévá teszi azt a felfogást, mely szerint a „lélek a lényeg, a tulajdonképpeni erő, míg a test csak eszköz, mely szükséges, hogy a lelkierők kifejlődhessenek és megnyilvánulhassanak." A gyermek aktivitására építi fel egész iskoláját, ahol valóságos munkaközösségeket alakíttat, ez

úton a parasztgyermeket elkövetkezendő élethivatásával kívánja megismertetni. Az általa életrehívott iskola itt érintkezik az állampolgári nevelés kérdésével is. Intézete a paraszttársadalom iskolája kíván lenni, ahol a tanulónak ugyanazt a munkakört kell betöltenie, amit egész életében végezni fog. A cél tehát, akár Kerschensteiner koncepciójában, hivatásképzés: a parasztnak serényen tevékenykedő állampolgárrá való nevelése. Az intézetét e cél ellenére sem akarja egyoldalú szakiskolává, vagy éppen műhellyé tenni, hanem — saját szavaival élve — az állam szemináriumává kívánja emelni. Kétségtelen, hogy meg kellett küzdenie neki is az elméleti és gyakorlati oktatás egyensúlyának kérdésével, szintetikus gondolkodása erre is képessé teszi, mert az elméletet a gyakorlat megértetésére használja fel. Már a tárgyválasztás kérdésében is jelentkezik nála az egyensúlyra való törekvés, amennyiben az elméleti tárgyak a gyakorlat kiegészítését szolgálják. Így kapnak helyet az oktatásban a valláson, olvasáson és számoláson kívül a földrajz, természetrajz, természettan, emberi test ismerete, valamint a dietatika, építészet, pénz és kereskedelmi tanulmányok, technológia, gazdászat, chémia és neveléstan. Korának utilista felfogásától és a filantrópok hatásától nem tud szabadulni, de itt is találunk olyan vonásokat, melyek éppen arra utalnak, hogy nem szolgai plagizátor volt, hanem saját gondolatait is beépítette a filantrópok által megadott vázba. A régi rendszert minden tekintetben vizsgálat tárgyává teszi, s nemcsak a tantárgyak kiválasztásában kisérli meg azt, hogy újat nyújtson, hanem kárhoztatja a tanítás eddigi módszerét is, melynek segítségével mint mondja „az ifjak fejét el szokták butítani" és az így „elbutított fő soha sem jő egyenes állásba vissza". Minden vonalon meg kell tehát reformálni az iskolát, mert feladata — szerinte — az, hogy: „küzdjön a veszedelmes balitéletek ellen, melyek a tanítókat és tanulókat elhomályosítják mindaddig, míg a ragyogó napfénybe helyezett isteni és emberi igazságokat sem látja, vagy láthatja senki." A tanulót pedig el *kell* vezetni az igazság ismeretére. Ezt a feladatot könnyítik meg a metodikai eljárások. Ő maga dolgozza fel a fontosabb tárgyak tanításának módszerét, teljesebbé téve ezzel pedagógiáját. A vallás tanítása szívügye az ideális lelkésznek, ezért féltő gonddal óvja a gyermeket attól, hogy nem értvén a teológusok nehezen felfogható megállapításait, kedvét veszítse. Visszatér a koméniuszi elvhez: könnyebben érthető fogalomról a nehezebbre való haladást hirdeti. Figyelmezteti a tanítót, nehogy az isteni tanokat korbáccsal csepegtesse a gyönge lelkekbe. A nehezebb nyelvtani szabályok tanítását, mondatszerkezeteket pedig mint az „ifjúság keresztjeit" távol kívánja tartani az iskolától. A természeti dolgok tanítására nagy gondot fordít. Hasonló álláspontra helyezkedik az egészségtan tanításánál is, melynek fontosságát azzal is kiemeli, hogy azt mindenkor anyanyelven taníttatja, könnyebb és jobb érthetőség kedvéért. Mivel módszere a közösségi elven épül fel és annak szolgálatában áll, szükségesnek tartja az ifjúság felvilágosítását az állami élet szervezetéről is. Az összes tárgyak együtt adnák az iskolai tanítás koronáját: „Istent ismerni és az ő jótéteményeit kellően értékelni." Ez a célja azonban csak úgy valósítható meg, ha az iskolákban mű-

ködő tanítók nevelési munkájuk magaslatára tudnak emelkedni. Iskolaszervezetét népe fejlődése érdekében tervezi ki; úgy annak kivitelezője, — a tanító — nem lehet más, mint a nép vezetője. Ezért fordul gondoskodásával, a falusi tanító felé. Tessedik felfogása szerint a tanító nevelő a szó legideálisabb értelmében, szavaival élve, a világ sava. Neki kell a polgárt megőrizni a sötétségtől, tudatlanságtól, így ő gyakorolja a legnagyobb hatást a felvilágosodás érdekében. Meggyőződése az, hogy az ország lakosainak jóléte nemcsak a felvilágosodott törvényektől függ, hanem legalább olyan mértékben az észszerű és célirányos neveléstől is. Így válik a nevelés az államvezetés legfontosabb tényezőjévé. Sarkpontja pedig a tanító. Csak természetes, hogy ilyen körülmények között magas kívánalmakat állít eléje. A paraszt elmaradottságának okát részben éppen a nevelőkre hárítja: „kik mindenkor csak a paraszt tunyaságát, oktalanságát káromolják, tekintsék meg előbb jobban és tudakozzák ki, ha annak a tunya és oktalan parasztnak van-e ahhoz, hogy okulást kezdjen, elegendő értelme és tapasztalása?" Ez utóbbinak kifejlesztése pedig a nevelő feladata. A munka sikeres elvégzéséhez azonban a nevelőnek rendelkeznie kell a műveltség matériális és formális kincseivel, hiszen reája a legnagyobb feladat hárul: az emberi lélek képzése. Tudja azt Tessedik, hogy kicsi paraszt gyermekek kezét kell vezetnie a nevelőnek. Idevonatkozó sorainak olvasása közben megdöbbenve fedezhető fel az a mély erkölcsi felelősségérzés, mely eltölthette őt e sorok írása közben. Ezt a nagy felelősségű munkát pedig csak az végezheti, aki legteljesebb mértékben fel van vértezve az igazi nevelő tulajdonságaival. Ez a meggyőződés ad számára erőt arra, hogy merész kézzel nyuljon bele még a tanító egyéni életének irányításába is. Védi személyi tekintélyét és ezen át a hivatali tekintélyt is, midőn makulátlanságának biztosítása érdekében megszünteti mindazokat a kárhozatos helyi szokásokat — még akkor is, ha anyagi előnyökkel jártak — melyek egyébként csak kárára voltak a tanítói rendnek. Ugyanakkor azonban nem feledkezett meg emberi problémáinak orvoslásáról sem, hiszen a dékán kötelességévé teszi, a tanító illetményeiről és azok szabályszerű kiutalásáról való gondoskodást. A legteljesebb nevelői magatartás mellett gondja volt a nagy kultúrprófétának a szakképzettség teljessé tételére is. Ezért fogadja nagy örömmel az uralkodó által felállított nagyváradi továbbképzőtanfolyamot, ahol elsősorban módszertani tekintetben ismertették meg a tanítókkal e kor uralkodó pedagógiai elveit, egyben sürgeti tanítóképzők felállítását is. Erre azonban iskolájában is gondja volt, hiszen ő is nevelte a jövő tanító nemzedékét, akik itt a gyakornok nevét viselték. Az iskolai tanulmányok befejeztével nem tartotta teljesnek a tanító képzettségét, hanem annak továbbfejlesztését kívánja, sőt a dékánnal ellenőrizteti. Tisztában van a tanítók hibáival is, melyeket tanítás közben vétenek. „Tanítási tervezeté"-ben, melyet dékánok, lelkészek, iskolafelügyelők és iskolamesterek számára írt, részletesen felsorolja őket. Álljon itt néhány a fontosabbak közül: sokan gépiesen, tunyán tanítanak, módszerükben szokásossá válik a slendriánizmus és a tanulók emlékezőképességét terhelik meg, mert arra építik egész munkájukat. Mint fontos kérdé-

sek merülnek fel: milyen módon tanít, szemléltet-e, a tanulók figyelmének felébresztésére és ébrentartására törekszik-e megfelelő módon? Az utóbbi elérése érdekében ajánlja a tanító figyelmébe, hogy jól elrendezett, népszerű, a tanulók felfogásához mért előadásban kell megismertetni és megértetni az anyagot. A figyelmetlenség oka — szerinte — a meg nem értés, mert ilyen esetekben mással kezd foglalkozni a gyermek. A tanítás sikerének legfontosabb feltétele — mintha csak mai pedagógusainkat hallanánk — az életközeliség elvének alkalmazása: „Szokjék hozzá a tanító, — írja — hogy a tanított tárgya hasznát és előnyét pontosan feltárja és kimutassa annak az életközösségre való hatását. Ez lesz a próbaköve az iskolai tárgyak tanításának." Tanítási tervezetének didaktikai részéből tűnik ki, hogy az ú. n. pozitív pedagógia híve. Mélységes megvetéssel illeti azokat, kik az iskolákat rablók barlangjává süllyesztik, az ifjúságot pedig mint Orbilius gyötrik. A filantropizmus hívei valóban sokat foglalkoznak a jutalmazásnak és büntetésnek problémájával. Campe szerint: „Sehol sem vétenek a szülők és nevelők annyit, mint a büntetésben és jutalmazásban. A természetes eljárástól messze eltávolodtunk, túlságosan sok mesterséges eszközzel élünk." E kérdéssel kapcsolatban felmerülő problémák Tessediket is nyugtalanították, aki a barbárizű büntetésnek a keresztyén iskolákból való teljes száműzését kívánta. Nem szabad azonban azt hinnünk, hogy erélytelenség búvik meg Tessediknek a büntetést kárhoztató sorai mögött. E kérdésben elfoglalt álláspontja is nevelői lelkületről tanuskodik. A makacsokat, keménynyakúakat, gonosz indulatúakat, nem engedelmeskedőket, istentiszteleteket profanizálókat, stb. keményen bünteti, mégis vigyáz arra, hogy a büntetés sohase érje méltatlanul az illetőt és a büntetést, — itt szinte megszelídül Tessedik írásának szava — az apa érzésével kell megtenni, sőt komoly megbánás esetén nem szégyeli a megbocsátás külső jelét, a büntetés enyhítését sem. Büntetés helyett a megelőzés az elve, ezt pedig a gyermek cselekedtetése által kívánja elérni. Ezért hangsúlyozza a játék fontosságát: „Erre már azért is kell gyakrabban alkalmat adni, hogy a munkás életre szánt gyermekek ne szokják meg az ülő életmódot, folytonos ülés által lekötött figyelmük feloldódjon, hogy erejüket összeszedjék s szabad levegőhöz szokjanak."

Ez a nagyvonalú rendszer semmiesetre sem érte volna el célját, ha csupán eszmei síkon mozgott volna. A benne foglalt eszméket maga Tessedik realizálta. Szükség volt erre a munkára, mert mint maga írja: a falusi iskolák célját még mindíg nem tartják szem előtt és félreértik, még mindíg nem rendelkeznek egy jól átgondolt, alapvető, kipróbált tervezettel, majd így folytatja: „Én minden eszközt megpróbáltam ahhoz, hogy ezt a fogas kérdést megoldjam és egyetlen eszközt találtam, mely alkalmasnak bizonyult, gyakorlati tanmódszert, céltudatos iskolaiparral egybekötve." Így villan fel egy mintaiskola létesítésének gondolata. A fennálló nagy hiány pótlására gondol midőn kimondja: „elhatároztam magamban, hogy az *én eszményeim* szerinti mintaiskolát fogok felállítani!" Iskolájának alapja: a gyermek öntevékenysége, vagyis munkaiskola akar lenni. Alkotója vívódik eszméi gyakorlati alkalmazásának lehetőségeivel,

meg is állapítja: „egyike a legnehezebben megoldható nevelési feladatoknak, egy nehezen megoldható csomó: gyermekek részére foglalkozást találni; ezt a csomót az én tervszerűen berendezett gyakorlati gazdasági iskolám oly módon oldja meg, hogy a gyermekmunkák legnagyobb sokfélesége mellett is a gyermekeknek módjukban van azt a munkát választani, mely az ő természetes hajlamuknak, szükségleteiknek, körülményeiknek, testi-lelki erőiknek, képességeiknek legjobban megfelel." Ezzel akarja a normál iskola hiányait eltüntetni, és a tanulókat hivatásukra előkészíteni. Önéletrajzában írja, hogy kézzelfoghatóan mutatja be a gyermekeknek a szükséges ismereteket intézetében. Nagy erőfeszítése célt ért, hiszen a már ismertetett didaktikai és methodikai elvek alapján sikerült intézetéből száműzni a tunyaságot, a slendriánizmust, így nyugodtan írhatta: „igyekeztem kipótolni az elemi oktatás hiányait, fejlesztettem, ébresztettem, buzdítottam, foglalkoztattam a paraszt gyermekek tehetségeit saját munkájuk által, így készítettem elő jövendő életpályájukra, hogy a közszolgálatban, munkában megerősödvén, a nemzeti iparnak művelt előmozdítói legyenek". Tessedik szinte dagadó önérzettel folytatja tovább mai iskolai életünket is megszégyenítő visszaemlékezéseit: „s mily végtelen sok jót eredményezett a gyermekeknek a munka általi feltüzelése! A tanárokat örömmel várták be, a munkaórákat pedig folytonos élénkségben töltötték, mivel gyakori változtatás által mindig jókedvben és versenyzési buzgalomban tartották." Tekintsünk néhány pillanatra ebbe a nyüzsgő életű, önfeledt munkában élő intézetbe, hiszen oktatója erre is módot nyujt. Tessedik az elvégzendő anyagot tavaszi, őszi, téli időszakra és egész évben taníthatókra osztja be; további tagozódást jelent még az elvégzendő munka tekintetében az a megkülönböztetés, mely szerint voltak olyanok, melyeket mindenkinek és melyeket csak egyeseknek kellett elvégezni. Iskoláját célja elérése érdekében munkatermekkel és raktárhelyiséggel látta el. Így lehetővé vált, hogy míg az egyik osztály a tantermekben elméleti kiképzést nyert, a munkatermekben, raktárhelyiségekben, valamint e zajos munka számára szolgáló folyosókon tevékenykedett a többi. A tanulók között megkülönböztették az elemi ismeretek elsajátításával szorgoskodó kisebb tanulókat, majd a szemináristák és gyakornokok csoportjait.

Tessediknek módjában állott, hogy felmérhesse Gyakorlati Gazdasági és Ipariskolájának eredményeit is, melyek szerinte a következők voltak: hasznos volt az iskola működése elsősorban a tanulókra, hiszen testi erejüket, és lelki képességeiket fejlesztette, a restséget eltávolította, általában az egész természeti, erkölcsi, keresztyéni és nemzetgazdasági nevelést előmozdította, de eredményekben gazdag munkája hasznos volt a tanítókra, tanítónőkre, felsőségre, fejedelemre, államra, hazára és az egész emberiségre.

Tessedik minden sorából kicsendülő szubjektív érzelmekkel öleli körül hazájának fogalmát. Míg a nagy küzdelemhez a hazai rög édes melegségéből meríti erejét, addig szelleme az európai perspektívákat járja be. Így válik igazán az egész nemzet nevelőjévé, sorsa is a magyar nevelőé, törekvése is az. Így önkénytelenül tolul fel az összehasonlítás vágya, egyrészről nagy elődjével Apácai Csere Já-

nossal, aki az úttörők kálváriáját járta és nagy utódjával Széchenyi Istvánnal. Az első, akárcsak Tessedik, kolozsvári székfoglaló beszédében megható módon kérleli álmos, mámoros szemű népét, hogy ébredjen fel tunyaságából, kutassa nyomorúsága forrását és kutassa, mi az oka annak, hogy ifjaink „a haza reményei bölcsőtől fogva a tudatlanság feneketlen mélységében vannak elmerülve és felnőve sem látják sohasem a világosságot." A célok és utak azonosságát nem nehéz kimutatni, de a magyar problémák megoldásához szükséges heroizmus sem hiányzott egyikőjükből sem. Ugyancsak Apácai írja a Tanácsban: Gondolj merészet és tedd rá életedet! Mindketten így cselekedtek. Így Széchenyi is, aki a tiszavidéki pusztaság problémáit a Nagy Magyar Parlag kérdéseivé szélesítette ki és ezáltal Tessedik még partikuláris jellegű törekvései országos jelentőségre tettek szert.

Hanzó Lajos.

Az igazgató szerepe a tanárok továbbképzésében és az osztályfőnöknevelésben).*

Az igazgató szerepéről beszélünk, tehát legelsősorban magáról az igazgatóról kell szólanunk. Vajjon megvannak-e mindazok a személyi és tárgyi feltételek, amelyek lehetővé teszik az igazgatónak, hogy pedagogarcha szerepét a kívánatos mértékben betölthesse? Azt hiszem: ebben a tekintetben az igazgatók véleménye egyöntetű lesz. Nemcsak hogy hiányzanak ezek a feltételek, hanem inkább még mesterségesen is túlsok és gyakran felesleges akadály gördül az igazgató igazi munkája, valódi hivatása teljesítése elé.

Kezdhetjük mindjárt azon, hogy az igazgatók kiválogatása sem mindig megfelelő. Nem az arravalóság szabja meg azt, hogy ki legyen az igazgató, hanem igen sokszor a protekció, az atyafiság, a felekezeti szempontok, a politikai pártállás vagy pártpolitikai tevékenység, s olyan körülmények, amelyek nem éppen a hivatás helyes betöltésének a kritériumai. Egészen jogos ugyan az az ellenvetés, hogy nincs mód és lehetőség az igazgatók helyes kiválogatására, hiszen senkinek sincs a homlokára írva, hogy vajjon jó igazgató válnék-e belőle, az pedig elég gyakran megesik, hogy a kiváló tanárból gyenge igazgató lesz.

S ezen a vonalon kellene az igazgató egyik legfontosabb és leghasznosabb tevékenységének érvényesülnie! Társakat és utódokat kellene nevelnie a középiskolák számára. Ezt persze csak úgy teheti meg, ha egy-egy arra alkalmas tanárát 3—4 évre helyettes igazgatói megbízással láttatja el, azt az iskola életének minden mozzanatával megismerteti, az adminisztráció, a tanári munka, az ifjúsági

* A szegedi tankerület középiskolai igazgatóinak és tanulmányi felügyelőinek decemberben tartott értekezletén elhangzott előadás; megállapításai és ösztönzései azonban — úgy érezzük — egyetemesen érintik mindenfokú iskolai nevelésünket.

egyesületek vezetésére, irányítására, ellenőrzésére szoktatja, s tapasztalatairól feletteseinek lelkiismeretesen és hűségesen beszámol, hogy a kinevezéseknél a kiváló tanárok igazgatói tisztségre való alkalmasságáról pontos lelki képek álljanak rendelkezésre. Az igazgatók jelentéseit ellenőrizné a főigazgató, akinek gondoskodnia kellene arról, hogy valóban az arra legérdemesebbek kerüljenek az igazgatói irodákba.

Szaporodnak a bajok és nehézségek, ha a már kinevezett vagy megválasztott igazgató munkájára gondolunk. Évről-évre és napról-napra növekedő szomorúsággal kell megállapítanunk, s kötelességszerűen, a magyar középiskola komoly érdekeit féltő aggodalommal kell minduntalan hangsúlyoznunk, hogy az igazgató ma már alig tud igazi hivatásának eleget tenni. Az adminisztráció mai túlburjánzása miatt az igazgató ma már nem is annyira vezetője és irányítója a gondjaira bízott iskolának, hanem iktatója, irodatisztje, finánca és aktagyárosa. Nem az igazgatót, hanem az iskolát, és a nevelés mindennél fontosabb érdekeit kellene megmenteni attól, hogy az igazgató olyan rubrikázással, vonalozással, írógépeléssel rontsa az idegeit és lopja a százszor hasznosabban is értékesíthető időt, amit egy közepes képességű négy polgárit végzett irodatiszt talán még jobban meg tudna csinálni, mint ő. Hiszem és vallom, hogy a középiskola munkájának a tökéletesítéséhez csakis azon az úton juthatunk el, amelyen fel tudjuk szabadítani az igazgató idejét az iskola nevelő munkájának az irányítására.

Ennek egyik módja volna az ú. n. segédhivatali kezelőszemélyzet beállítása az igazgatói irodákba. Ha az irodai ügykezelésben kiképzett irodatiszt ott állana az igazgató rendelkezésére, sokkal pontosabb lehetne az adminisztráció, de — ami fontosabb — sokkal jobb lenne a nevelés és tanítás munkája is. Megtanulhatnánk a romániai iskoláktól az igazgatói titkárságok rendszerét, mert az erre kiadott kevés pénz hihetetlen nagy kamatot hozna szellemiekben az iskolák számára.

A másik mód lenne az, hogy nemcsak hangoztatnánk, hanem meg is valósítanánk az adminisztráció egyszerűsítését. Távol áll tőlem, hogy rendetlen, pontatlan, hiányos, egyszóval rossz adminisztrációval megelégednék az igazgatók részéről. Az adminisztrációnak igenis gyorsnak, pontosnak és rendesnek kell lennie. De meg kell szabadulnunk a felesleges irka-firka ballasztjától. Hányszor kell kimutatásokat készítenünk olyan adatokról, amelyek a már régebben felküldött kartotékok adataiból könnyen kiolvashatók! Hányszor kell olyan dolgokban is felső hatóságok engedélyét kérni, amit a magunk hatáskörében is el tudnánk intézni! Meg vagyok arról győződve, hogy ha nagyobb hatáskörrel, több felelősséggel ruháznák fel az igazgatókat, és szigorúbban ellenőriznék, illetve ha hibázik, szigorúbban eljárnának ellene, nagy lépéssel közelebb jutnánk az adminisztráció egyszerűsítéséhez. A bizalmatlanságot ki kellene küszöbölni.

Nézzük meg most már, hogy a hivatása magaslatán álló igazgató, akinek a munkája elől minden gátló akadályt elgördítettek, mit tehet a tanárok nevelése érdekében.

Vizsgáljuk meg elsősorban azt az anyagot, amit nevelnünk kellene: a tanárságot. Ismerjük be, hogy csudálatosan bogaras, fegyelmezhetetlen, egyénieskedő, érzékeny, önfejű társaság vagyunk! Érdemes volna ennek az okait kikutatni. Bizonyára az elméleti képzettség, a hideg és magas tudományokkal való foglalkozás, a tanterem katedrájának fejletlen gyermekek felett trónoló magassága, a felebbezhetetlen bírói ítélkezés lassan elhatalmasodó igényei is hozzájárulnak a nehezen kezelhető tanári természet kialakításához. Annyi bizonyos, hogy nem könnyű dolga van annak az igazgatónak, aki 14—20 tanárból álló testületében tapintatosan és mégis erélyesen, alkalmazkodva és mégis eredményesen akar vezetni és irányítani. Sokat kell laviroznia, sokat kell nyelnie, sokszor kell csalódnia, de mindig meg kell bocsátania, mindig újra kell kezdenie, — mert ez a kötelessége, és ez a hivatása.

Ezen a nagy általánosságon belül tapasztalatom szerint két nagy csoportra osztható a tanárság: az öregek és a fiatalok csoportjára. Az öregedés nem az anyakönyvi korral következik be. Vannak örökké fiatal tanárok, az igazi nevelői lelkületű emberek, akiket nem tanítani kell, hanem akiktől tanulni lehet és tanulni kell nemcsak az igazgatónak, hanem még a magas közoktatásügyi tanácsnak is. A másikfajta öreg tanárnál a megöregedés néha 10, néha 20 éves tanári szolgálat után következik el. De láttam már 30 éves, 6 évi szolgálat után megöregedett tanárokat is. Akikben nincs lendület, munkájukat hivatalnoki egyhangúsággal és szürkeséggel végzik, módszereikben és eljárásaikban korán megcsontosodtak, tudományos könyvet és folyóiratot a kezükbe soha nem vesznek, s még ma is a Fehér Ipoly fizikájával vagy a Kis Lajos történetkönyvével gyötrik a tanulókat. Ezen a kategórián segíteni nem lehet. Nagyon elég, ha az igazgató óvatos lelki kezeléssel és hatásokkal némileg enyhíteni tudja azokat a veszedelmeket, amik az ilyen tanárok munkája nyomán az ifjúságra nehezednek.

Sokkal fontosabb és nagyobb a második csoport: a fiatal tanárok csoportja. Ezt nemcsak lehet, de kell is nevelni.

Mindenek előtt meg kell állapítani, hogy a mai tanári utánpótlás szinvonala mélyen alatta van a régi tanári utánpótlásénak. Régebben csak a tiszta jeles tanulók, a praematurusok mentek tanári pályára. Ma már a jobb tanulót alig lehet rákényszeríteni arra, hogy tanárnak menjen. Egynéhány szerencsés kivételtől eltekintve, akiket a lelkük hajt a nevelői és a tudományos foglalkozás lehetőségét nyujtó tanári pálya felé, csak azok mennek a mi pályánkra, akik a mérnöki, orvosi, állatorvosi fakultások költségeit nem birják, és valamilyen más okból jogászok sem akarnak lenni. Ezen azonban nem szabad csodálkozni. A társaság társadalmi és anyagi megbecsülése olyan szégyenletesen alacsony szinvonalon áll, hogy vonzó hatás helyett inkább eltaszítja a felé gondolókat. S meg kell mondanunk egészen nyiltan és őszintén, hogy hiábavalónak tartunk minden frázist és minden erkölcsi prédikációt, hiábavaló és eredménytelen az ideálizmusra való hivatkozás, — mindaddig, amíg a tanárságnak megfelelő fizetést és megfelelő előmenetelt nem biztosítanak, addig a tanári utánpótlás szinvonalát emelni, a néhány év alatt katasztró-

fálissá válható tanárhiányt enyhíteni nem lehet. Szakítanunk kell végre azzal a veszedelmes, kultúraellenes jelszóval, hogy a magyar közoktatásügynek mezítlábos apostolokra van szüksége, és bátran, a ránkbízott iskolák érdekeiért érzett felelősségünk tudatának a súlya alatt nyomatékosan hangoztatnunk kell, hogy éppen ellenkezőleg: a magyar közoktatásügynek jól fizetett, független, nyugodt életet élő tanárságra van szüksége. Ez nemcsak az utánpótlás biztosításának és szinvonalemelésének elengedhetetlen föltétele, hanem a tanárság továbbképzésének is. Mert továbbképezni csak azt a tanárt lehet, haladni csak az a tanár hajlandó, és csak az a tanár tud, akit a mindennapi élet sorvasztó gondjai nem nyomnak a földre, aki tud cipőt, ruhát, könyvet vásárolni magának és gyermekeinek, aki vidékről is képes 2—3 gyermeket is az egyetemen neveltetni, és aki nem kénytelen disznóhízlalással, gazdálkodással, álnéven űzött kereskedéssel biztosítani a megélhetést családja számára. Ezt pedig a mai tanár nem mondhatja el magáról.

Ne mondjuk azt, hogy ilyen „forradalmi" hangot nem szabad használni a tanárság kérdéseinek a tárgyalásánál. Mert az igazság, amit magunk között a magunk helyzetéről elmondunk, soha sem lehet forradalmi. Az igazság őszinte feltárása nélkül gyógyulásra sohasem számíthatunk. A felelősek pedig mi vagyunk a magyar középiskola sorsáért és jövendőjéért. Az természetesen előttem is, mindnyájunk előtt tisztán áll, hogy a háború idején helyzetünk nagyobb arányú megváltoztatását, megjavítását nem kérhetjük. Most minden erőnek a háború erőteljes folytatására kell irányulnia, s a tanárság legfeljebb annyit kérhet, hogy a legkirívóbb igazságtalanságok és aránytalanságok szünjenek meg, amint arra lehetőség nyílik.

A tanárság továbbképzésének leghatásosabb módja tehát: a tanárság anyagi helyzetének megjavítása, nem az igazgatón múlik. Az igazgatónak azt az anyagot kell továbbképeznie, amit kézhez kap. Lássuk, mit csinálhat ezzel a kézhez kapott fiatal tanárgenerációval.

Érzem, hogy jó munka végzéséhez most egy hosszú tanulmányt kellene közbeiktatnom a tanárnevelés céljáról, módszereiről és anyagáról. Lélektani alapon, filozófiai megvilágítással, gyakorlati tapasztalatok tanulságait felhasználva meg kellene rajzolnunk az ideális tanár alakját, hogy ennek az elérésére buzdítsuk és vezessük a kollégákat. Aztán rá kellene mutatnunk arra, hogy hol vannak hiányosságok, milyen képességek, lelki tulajdonságok szorulnak a tanárban fejlesztésre, tökéletesítésre, s végül meg kellene állapodnunk abban, hogy célunk elérésére milyen módszerek, milyen eszközök a legalkalmasabbak. Vaskos kötet sem lenne elegendő ennek a kérdésnek a kibogozására, és minden oldalról való megvilágítására. S még akkor is nagy maradna a hiányérzetünk, komoly ellenvélemények hangoznának el. Erre sem időnk, sem helyünk most nincs. Meg kell elégednem azzal, hogy 16 éves igazgatói tapasztalatom alapján néhány impresszióval próbáljak anyagot szolgáltatni.

Milyen legyen a jó tanár? Olyan kérdés ez, amelyről állandóan gondolkoznak és vitatkoznak, de valószínűleg sohasem fognak eldönteni. Mert nemcsak az ókori Róma tanárának volt egészen más qua-

litásokra szüksége, mint a XVII. század erdélyi kollégiumi tanárainak, vagy a XX. század japán tanárának, de egészen más tulajdonságok lesznek értékesek a fővárosi leányiskola felső osztályaiban és egy vidéki fiúgimnázium alsó osztályaiban tanító mai magyar tanár lelkében is. Talán a szerénység vezet legjobban célhoz, és nem fogunk messzire járni az igazságtól, ha azt mondjuk, hogy az a jó tanár, aki tud alkalmazkodni a történelmi kor, a környezet, az ifjúság, az egyes tanulók adottságaihoz, és meg tudja találni azokat az eszközöket, amelyek a legkönnyebben elvezetik a nevelés nagy céljához: az ifjú lélek helyes irányú kibontakoztatásához. Tudom, hogy sokfelől bele lehetne kötni ebbe a vulgárisnak látszó megállapításba, s hogy nem mentes az a circulus vitiosus látszatától sem, de valószínűleg többet a legnagyképűbb meghatározással sem mondhatnánk. S alig hiszem, hogy ankétek, szülőknek, tanulóknak, pedagógusoknak kiosztott kérdőívek ezreinek a válaszából is többet fogunk tudni kihámozni.

Mégis: a tapasztalat megtanít rá, hogy a tanártól tudatosan kialakított világnézetet, megfelelő szakképzettséget és egy sajátosan nevelői lelkületet kívánjunk meg, ha számot akar tartani a jó tanár elnevezésére.

A tudatos, tudományosan megalapozott világnézetet régebben általános műveltségnek neveztük. A ködös, megfoghatatlan és elérhetetlen általános műveltség elnevezés helyett azonban célszerűbb a tanártól tudatos világnézetet követelni, mert valóban nem elég egy nagy halom tudás, sokkal fontosabb, értékesebb és hasznosabb, ha a tanárnak világnézete határozott, vagyis ha tudományos alapon, egységes következetességgel, valláserkölcsi és magyar nemzeti szempontok szerint értékelni tudja a dolgokat, eseményeket és jelenségeket. Az ifjúságot éppen erre a helyes értékelésre kell szoktatnunk és nevelnünk. Kell tehát, hogy elsősorban a tanár tudjon helyesen értékelni.

Tehet-e valamit az igazgató a helyes világnézet kialakítása érdekében? Nemcsak tehet, hanem tennie is kell! Ebből a szempontból a felekezeti iskolák nagy előnyben vannak az államiak fölött. Ezért is állanak nevelésügyi szempontból a felekezeti iskolák az államiak előtt. Mert a felekezeti iskolák tanártestületének a világnézete majdnem egységesnek mondható, s ha egyéni különbözőségek akadnak is természetszerűleg, az értékelés szempontjai nagyjában és egészében az evangélium talajából nőnek ki. Erre kellene törekedniök az állami igazgatóknak is. S ezt a célt a tanári szoba közszellemének az egészségessé tétele által érhetjük el. Merem állítani, hogy 3—4 óraközi szünet megfigyelése a tanári szobában majdnem teljes bizonyossággal megmutatja, hogy jó nevelő munka folyik-e az iskolában vagy sem. Ahol a tanárok bejönnek a tanári szobába és nem köszönnek egymásnak, vagy minden sarokban elkülönült suttogó társaságokat találunk, ahol általános a rideg és hideg „kolléga urazás", és ökölbeszorított kezekkel vitatkoznak a kartársak, ott lehet jó a tanítás eredménye, de nevelésről alig-alig lehet beszélni. Ha a tanári szoba közösségi szelleme nem tud kialakulni, hogy ala-

kulhat ez ki a diákok közt, hogy várható ennek az ifjúságnak a nemzeti közösségbe való beillesztése és beilleszkedése?

Ennek az egészséges tanári közszellemnek a kialakítása szerintem az igazgató egyik legfontosabb kötelessége. Tapasztalatból tudom, hogy milyen nehéz feladat ez. Különösen ma, amikor nemcsak a megélhetés gondjaitól nyomott tanárok idegessége, hanem éppen a világnézeti küzdelmek és válságok akadályozzák ennek az egységes és egészséges közszellemnek a kialakulását. De ezek a nehézségek még nyomatékosabbá teszik az igazgatók ezirányú kötelességeit. S eszközök és módok mindíg maradnak a cél megközelítésére. Mindenekelőtt és elsősorban a jó példa. Módszer tekintetében pedig ez az igazgató legfőbb kötelessége: a jó példaadás. Legyen tehát az igazgató a legjobb példa a világnézet következetes érvényesítésében. S ragadjon meg minden alkalmat a tanárok egységes értékelési szempontjainak a formálására. Nem elegendő az, ha kellő számban biztosít folyóiratokat és könyveket. A felvágatlan folyóiratok és könyvek tömege csak üres csillogás és terméketlen ballaszt az iskolák külsején. Fel kell hívnia egyik-másik könyvre, a folyóiratok érdekesebb cikkeire a testület figyelmét. Értekezleteken az iskola életének legaprólékosabb jelenségeivel kapcsolatban is törekednie kell a közös nevezőre hozásra. Felkérhet egyes kollégákat arra, hogy érdekesebb, közérdekű olvasmányaikról számoljanak be a testületnek. Ne zárkózzék be irodájának elefántcsonttornyába, legyen testvére a tanárainak, mert csak így várhat tőlük testvéri támogatást. Az óraközi szüneteket töltse együtt a lehetőség szerint a kollégáival, érdeklődjék bajaik, kívánságaik, terveik felől, s igyekezzék azokon tőle telhetőleg segíteni. 14 tanár hihetetlen erőt jelent, ha megvan az összetartás közöttük, s nem is vehető számításba, ha egyenetlenség él soraikban, — még nevelésügyi szempontból sem.

Szorosan kapcsolódik ehhez a tanárok beilleszkedése a közösségbe: a nemzeti, az egyházi, a társadalmi közösségbe is. Különös jelentősége van ennek a kérdésnek kisebb városokban (s ebből a szempontból hazánkban talán csak egyetlen nagyváros van: Budapest), ahol a tanárt mindennapi életében is ezer és ezer vizsgálódó diák- és szülői szem nézi. A vidéki tanár nemcsak a tanteremben, hanem egész életével, életének minden percében és minden megnyilvánulásában nevel. (Hogy csak a legkirívóbb eseteket említsem: tudjuk, milyen helyrehozhatatlanul káros hatása van a tanári élet kisebb-nagyobb defektusainak különösen vidéken. A részeges, kártyás, rossz családi életet élő, tékozló, harácsoló tanár életének nyitott könyvéből a diák és a szülő minden legkisebb szennyet nagyító üvegen át lát, s ezek a hibák bizony eredménytelenné teszik a tanár minden jó igyekezetét. De így van ez kisebb dolgokban is). A fiatalabb tanárgenerációt tehát be kell illeszteni a társadalom keretei közé.

Tudnia kell a tanárnak azt is, hogy nem ókorban, nem is a tudományok hűvös és idegen bolygóján él, hanem a mai életben, érző és gondolkozó emberek között. Ezt is szükséges állandóan a tanárok szeme elé tárni. S a világgyűlölő, holdkóros, emberkerülő tanár jó nevelő, ifjú lelkek szuggesztív irányítója, szívesen hallgatott tanácsadója nem lesz soha.

A szakképzettségre a tanárnak feltétlenül szüksége van. Különösen a felsőbb osztályokban. Bizonyos azonban, hogy nem a legmélyebb tudományos szakképzettség a katedrán tanító tanár legfontosabb tulajdonsága. A tudós nem a középiskolai tanterembe való, hanem az egyetemi katedrára, vagy a kutató laboratóriumba. A régi mondás szerint a tanárnak a „bőviből" kell ugyan merítenie, de kétségtelen az is, hogy a mai kor rohanó tempója a tudós kutató idejének minden percét igénybe veszi, föltétlenül egyoldalúvá teszi, s így a gyermeki lélek fejlesztésének apró-cseprő munkáira sem időt, sem ideget nem hagy. Ezért látunk sokszor szomorú példákat arra, hogy igazi tudós jellegű tanárok mennyire nem tudnak középiskolában nevelni.

Mégis meg kell követelnünk azt, hogy a tanár tartson lépést szaktudománya fejlődésével. Az a tanár, aki nem ismeri Kassák Lajost vagy József Attilát, aki semmit sem tud a rádióról vagy az atomrombolásról, akit a Trianon után történt világtörténelmi események már nem érdeklik, s aki még mindig Darwinnál és Linnénél tart, az lassan nevetségessé válik a diákjai előtt, s ismerje bár a középkori irodalmat, a római történelmet, az összes virágok latin neveit a legtökéletesebben, nevelői hivatásának teljesítésére alkalmatlanná válik.

Szakképzettséget nem nyujthat az igazgató tanárjának. Legfeljebb biztatja ennek a továbbfejlesztésére, s megszerzi a számára azokat a könyveket, amelyekre szüksége van. Megismétlem azonban azt a javaslatomat, amelyet már régen terjesztettem elő, s amellyel szerintem a szakképzettséget állandóan színvonalon lehetne tartani. Bármilyen különösen hangozzék is, be kellene vezetni azt, hogy magasabb fietési osztályba csak az a tanár léphet, aki bizonyságot tud tenni arról, hogy szaktudományainak a haladásával lépést tartott. Nem szigorú cenzurájú vizsgálatra gondolok. Szerintem talán az is elég volna, ha minden szaktárgyból évenként kijelölnének egyetlen szakkönyvet, s ennek a 9 szakkönyvnek (9 évenként lépünk elő egy-egy fizetési osztállyal) az elolvasásáról kellene csak beszámolnia az előlépő tanárnak.

Legfontosabb és leghasznosabb tulajdonsága a tanárnak a sajátos nevelői lelkület. Az egyik tanár belép egy teljesen idegen osztályba, s a másik percben minden gyerek szeme szeretettel és figyelemmel csügg rajta, — a másik tanár pedig sokszor nagy tudással, kínos előkészületek után, buzgó igyekezettel lép diákjai közé, s kinevetik, nem hallgatnak rá, eredménytelen a munkája. Honnan van ez a szuggesztivitás, milyen összetevői vannak az ú. n. tanári tekintélynek, azt nem tudhatjuk. Isteni adomány ez, amit elsajátítani alig lehet. De hiányát lehet enyhíteni komoly jóakarattal és jószándékkal.

A tanár, a diák és a tanítási anyag az a hármasság, amiről ebben a vonatkozásban beszélnünk kell.

Bizony kellene és lehetne erről is nagyon sokat beszélni. De itt is elégedjünk meg néhány gyakorlati, tapasztalati megjegyzéssel. Különösen a fiatal tanár előtt kell igen gyakran hangsúlyozni, hogy az iskola nem a tanárért, hanem a diákért van. Hogy a diák nem rubrika, nem aktaszám, hanem érző, gondolkozó egyéniség, aki még

hozzá a szülői háznak féltett és drága kincse, s akit a szülők bizalommal és megnyugvással küldenek az iskolába, hogy ott nevelődjenek. Méltóknak kell lennünk erre a bizalomra. Tisztelnünk kell a diák egyéniségét ugyanúgy, ahogy a magunk egyénisége számára megköveteljük a tiszteletet. S gondolni kell állandóan arra, hogy milyen katasztrófális hatása van gyakran egy-egy hibás, téves intézkedésnek. Emlékezzünk vissza diákkorunkra, s emlékezzünk viszsza: hányszor szúrt belénk és maradt a lelkünkben a tövis egy-egy tanári intézkedés nyomán. Emlékezzünk vissza azokra a tanárainkra, akiktől drága útravalókat kaptunk életünk számára, s olyan tanárok igyekezzünk lenni, amilyeneket a magunk számára szerettünk volna. Ezeket szoktam én igen gyakran hangoztatni a tanárok előtt, — talán nem is egészen sikertelenül.

Sok nehézségre akad a fiatal tanár a fegyelmezés kérdésében. Arra szoktam tanítani a hozzám kerülő tanárokat, hogy szokatlan, váratlan és első pillantásra néha megdöbbentő esetekben ne ítélkezzünk hirtelen. Mondjuk azt a diákoknak: „Fiaim, most annyira méregbe hoztatok, hogy nem is merlek benneteket megbüntetni, mert félek magamtól, hogy igazságtalan lennék. Holnap meg fogjátok kapni büntetéseteket!" Sok kellemetlenségtől menekülünk meg, ha a diákcsiny után csak másnap szabjuk ki a büntetést.

Bevallom, hogy az én testületem tagjai néha azzal vádolnak, hogy túlságosan diákbarát vagyok. Tudom, hogy sok igazgatót éri ez a vád, hiszen az igazgató az éremnek azt az oldalát is látja, ami a tanár előtt legtöbbször rejtve marad. Nagyon jó sokszor hangoztatni a tanárok előtt, hogy a diák és a tanár összeütközései közül 996 nagyon símán elintéződik a nélkül, hogy erről akár az osztályfőnök, akár az igazgató tudomást szerezne. Abban a 4 esetben azonban, amelyik 1000 eset közül az igazgató elé kerül, legtöbbször a diáknak van igaza. Mert ha nem így lenne, nem is merné az a diák igazgatója elé hozni az ügyet.

Ugyanilyen gyakran kell azt is emlegetni, hogy a tantárgy sohasem cél, hanem mindig csak eszköz a nevelés szolgálatában. Nem latin- és matematika tudósokat akarunk nevelni, hanem művelt, jellemes embereket. Ezért az osztályozásnál sem a tárgyat, hanem az embert kell osztályozni. A fiatal tanárok nem szeretnek jeles osztályzatot adni. Pedig az iskola nem büntetőjárásbíróság, hanem nevelő intézet. Nálunk a büntetésnek és a jutalmazásnak egyaránt megvan a jogosultsága és jelentősége. Nem szabad sajnálni a diáktól a jelest, ha igyekezett, becsületesen dolgozott, és elérte azt az eredményt, amit egy középiskolai tanulótól elvárhatunk. A „jeles csak Goethe" szép elv, de nem való a középiskolába. Jó erről sokszor beszélni, mert éppen az osztályozás igazságtalanságai rendítik meg a diákok, a szülők és a társadalom bizalmát a tanárban és az iskolában egyaránt.

Vannak bajok a tanítási eljárás körül is.

Ezer és ezer példa volna még, amelyeket meg kellene beszélnünk, hogy beilleszthessük a fiatal tanárokat az iskola munkaközösségébe, szóval neveljük őket a magyar kultúra hivatásos fejlesztőivé.

De ne beszéljünk már másról, csak a módszerről, ahogy ezt a nevelést az igazgatónak végeznie kellene.

Meggyőződésem szerint minden nevelésnek egyetlen lehetséges alapja a szeretet. Az a tanár, aki a diákot nem szereti, s akit a diákok nem szeretnek, nevelni nem tudhat. Nem értéktelen népszerűséghajhászásra gondolok én, hiszen jól tudjuk, hogy nem a népszerűséget kereső tanárt szeretik a diákok. Sokszor a ridegnek, keménynek látszó tanár felé irányul a diákok szeretete. Azt hiszem, a legfontosabb, hogy a diák belülről megérezze, hogy a tanár valóban szereti őt, még ha nem is mutatja.

Ugyanez áll azonban az igazgatóra is. Aki nem szereti a tanárt, az nem is alkalmas a nevelésére és a vezetésére. Egységes és mindenkire alkalmazható jó módszert itt még kevésbbé lehet megállapítani, mint a diákok nevelésénél. Minden igazgatónak megvan a természetéből következő módszere, és az egyéniségéhez illő eszközei, ezeket az eszközöket és módszereket kell alkalmaznia a tanárok egyéniségéhez. Uniformisba bujtatni a tanárt és az iskolát, kaszárnyát csinálni a tanári szobából és a tanteremből nem szabad. Hiszen a mai korszerű katonaság is inkább a megfordított utat követi már, és iskolát akar a kaszárnyából csinálni. Jó lenne bizony, ha ebben a tekintetben is tanulnánk a katonáktól!

Mondanom sem kell azonban, hogy a tanárok nevelésének is a példaadás a leghatásosabb eszköze. Ezt is nagyon meg kellene szívlelni, amikor az igazgatók kiválogatásáról van szó. Munkában, kötelességteljesítésben, felelősségérzetben, a diákok és az iskola szeretetében, lelkiismeretességben, pontosságban az igazgató legyen az első a tanárai között. Akkor fognak is tőle jót tanulni, akkor meg is értik intencióit, s igyekeznek is alkalmazkodni hozzá és intencióihoz. Arra nincs szükség, hogy az igazgató csalhatatlan orákulumnak higyje és játssza ki magát. Elég intelligens a tanár ahhoz, hogy meg tudja különböztetni az aranyat a flittertől. Emberi mérték szerint, kellő alázatossággal, gyengeségünk és erőtlenségünk tudatában igyekezzünk a szolgálatban elsők lenni, és nem a hatalmaskodásban, mert nem a külső drill, hanem a belső, lelki fegyelmezettség az, amire az iskolának szüksége van.

Rátérhetünk most már a dolgozatunk másik részére: az osztályfőnökök nevelésére.

Nem annyira az iskola, mint sokkal inkább az osztály az a zárt nevelési egység, amelyik az iskolában a család szerepét átveheti, sőt tovább fejlesztheti, s amelyik a keretei közé tartozó ifjú lelkében maradandó és jó hatások kialakítására alkalmas. Közismert igazság, hogy ugyanazon iskola egyes osztályai között is micsoda lényeges különbségek vannak nemcsak az osztályok szellemi színvonala, hanem erkölcsi magatartása, kötelességtudása, megbízhatósága, jólneveltsége, engedelmessége tekintetében is. S az is közismert, hogy ezeket a tulajdonságokat, az egyes osztályok közszellemét nem a véletlenség alakítja ki, mert hiszen ebbe a közszellembe többnyire zökkenő nélkül bele szoktak illeszkedni az idegen iskolákból jött, vagy a saját iskolánkból ismétlésre bukott, más osztályok közszelleméhez

szokott tanulók is. Kétségtelen, hogy az osztály közszellemének kialakítására az osztály tagjainak alapvető lelki tulajdonságain kívül az illető osztályban tanító tanároknak van a legnagyobb befolyásuk. Emlékeztetek arra a mindnyájunk által tapasztalt tényre, hogy azok a legkomolyabb, legjobb, legkedvesebb osztályok, amelyeket a lehetőség szerint 8 éven át ugyanaz a tanári garnitura vezetett fel az érettségiig.

Le kellene ebből szűrnünk a tanulságot, s ki kellene használnunk minden lehetőséget arra, hogy az egyes osztályokat egészséges közszellemű, családias közösségekké alakítsuk. Ezt azonban csak az osztályfőnöki tisztség intézményes kifejlesztésével tehetjük meg. Ma az osztályfőnök majdnem csak adminisztrátora az osztályának. Kiállítja a személyi lapokat, ellenőrző könyveket, tanulmányi értesítőket, anyakönyveket, ellenőrzi az osztálynaplót, igazolja a mulasztásokat, egyszóval azt az irodai munkát végzi, áminek a nevelés igazi munkájához alig van valami köze, s amelynek legnagyobb részét igazság szerint le is kellene venni az osztályfőnökök vállairól.

Az lenne a helyes, ha az osztályfőnök igazi pater familias lenne a maga osztályában. Ha helyettesítené az apát, érdeklődnék a gyermek fejlődése, olvasmányai, szórakozása, barátai, kívánságai iránt, tanulmányozná a természetét, tanácsokat adna neki nemcsak tanulmányi, hanem iskolánkívüli kérdésekben is, s lenne a tanulók számára olyan felnőtt testvér, olyan kedves jó barát, akihez nagyobb bizalommal fordulna a gyermek, mint a szüleihez, — hiszen tudjuk, hogy a gyermekek szégyellnek bizalmasak lenni szüleikhez, aminek ide nem tartozó természetes okai vannak. Milyen sok bajnak, menynyi szerencsétlenségnek, mennyi kisebb-nagyobb lelki tragédiának tudná az ilyen osztályfőnök elejét venni!

De vajjon tehet-e valamit az igazgató abban a tekintetben, hogy ilyen osztályfőnököket neveljen az iskola számára? Természetesen tehet, ha nem is sokat. Mert bizony itt megfelelő lelki adottságra, megfelelő nevelői lelkületre, igen erős szuggesztivitásra, nagyfokú gyermekszeretetre van szükség. S ezeket a tulajdonságokat az igazgató a tanárba bele nevelni nem tudja. Legfeljebb segítheti a kibontakozásban, tudatosíthatja ezek érvényesítésének a szépségeit.

Azt hiszem, hogy az igazgatónak ebben az irányban az a dolga, hogy kiválogatja az osztályfőnökségre alkalmas tanárokat, megadja a lehetőséget arra, hogy az osztályfőnök alkalmakat teremtsen az egészséges osztályszellem kialakítására, s erkölcsi és lehetőleg anyagi elismerést is juttat azoknak az osztályfőnököknek, akik munkájukat igazán jól igyekeznek elvégezni.

Eddig az volt a szokás, hogy a legtöbb heti órában tanító tanár volt az osztályfőnök is. Holott esetleg az a tanár egyáltalában nem volt nevelői lélek, s nem volt alkalmas osztályfőnökségre. Rá kellene térni arra a helyesebb módszerre, hogy csak tapasztaltabb, nevelői lelkű, gyermekszerető tanárokat tegyünk osztályfőnöknek még akkor is, ha csak kevés heti órájuk van az osztályukban. De adjunk neki lehetőséget arra, hogy a tanítási órákon kívül is összekerülhessen a gondjaira bízott növendékekkel. Közös séták, kirándulások a

határba és más városokba, osztályelőadások, osztályok közötti versenyek, a szülői ház meglátogatása, a beteg tanuló megnézése, az osztálytermek díszítése, osztályteák rendezése mind alkalmas eszközök arra, hogy az osztály megszokja és megszeresse főnökét. Tanári életem legkedvesebb emlékei közé tartoznak azok az osztálykirándulások, amelyeket osztályfőnök koromban vezettem évenként 6—8-szor is szomszédos községekbe, vagy a fővárosba Mezőtúrról, amikor egy teremben aludtam a tanulókkal, s sokszor éjfélig, éjfélutánig elbeszélgettem velük, s talán még a kirándulás élményeinél is kedvesebbek és hasznosabbak voltak azok az esti kabarék, előadások, amelyeket ilyenkor minden előkészület nélkül saját mulatságukra rendeztek a fiúk. Az igazgató biztassa az osztályfőnököket ilyenekre, ismertesse meg velük ezeknek a hasznát és szépségeit, s mutasson rá, hogy nevelésügyi szempontból egy-egy ilyen kirándulás, egy-egy ilyen szülői házban tett látogatás gazdagabb eredményeket hoz, mint 10 tanítási óra.

Joggal mondhatjuk, hogy ma ilyen dolgokra még álmunkban is alig gondolhatunk. Ma, amikor egyes iskolákban 26—30 heti órában dolgoznak a tanárok, amikor a rengeteg dolgozat kijavítása, az óravázlatok készítése, és a napi élet sok gondja nyomja a tanár lelkét, lehetetlen tőle még ekkora többletmunkát is megkívánni. Ez teljesen igaz. De mégis gondolnunk kell a jövőre, s mégis meg kell mondanunk, hogy mi lenne a helyes és a szükséges!

Való azonban az, hogy igazságtalanság volna a jó tanárt, azért mert jó tanár, túlterhelni munkával, s a rosszat, azért mert rossz, felmenteni a több kötelesség teljesítése alól. Éppen ezért szükségesnek tartanám a magas osztályfőnöki díjak rendszeresítését. Nálunk tanulónként 2 P 40 fillér az osztályfői díj, de már szó volt róla, hogy felemeljük 10 P-re. S én még ennél nagyobb összeget sem sajnálnék attól az osztályfőnöktől, aki valóban apja lenne az osztálynak, s aki valóban nevelné is a tanítványait. Ezzel megoldást nyerne egy másik kérdés is. Sokszor panaszkodunk, hogy a jó tanár számára nincs semmiféle jutalmazási lehetőségünk. A jó ügyvéd és a jó orvos nagyobb keresetében kapja meg nagyobb tudásának és igyekezetének a jutalmát. A jó bírót elviszik a törvényszékhez, a táblához, a kuriához. Csak a jó tanár marad éppen olyan köztanár, mint a rossz, mert az ő előmenetelének a biztosítására, jövedelmének a gyarapítására nincs mód és lehetőség. Ime: volna! Csak jó tanárból lehessen osztályfőnök, s az osztályfőnöknek adjunk tisztes többletjövedelmet!

Itt ismételten hangsúlyozom, hogy értekezletekkel, konferenciákkal, frázisokkal, szóbeszéddel tanárt és osztályfőnököt nevelni nem lehet. Ilyen szónoklatokból és jegyzőkönyvekből túlontúl elegünk van. S elegük van a tanároknak is! Csak a jó példa, a komoly igazgatói munka nevel, s csak a cselekedeteknek van értékük és hatásuk!

Nagy Miklós.

Ady a gimnáziumban

Adyval a gimnáziumban foglalkozni ma már nem tanári érdem, hanem kötelesség. Ady annakidején először az eleven irodalmat figyelő és megérző tanárok programmjába került bele. Aztán tudomást szereztek róla tankönyveink, végül az Utasítások is. Tehát közvetítése az ifjúság felé biztosítva van, őt megkerülni nemcsak az irodalmi kép meghamisítása és megcsorbítása nélkül nem lehet, hanem törvény szerint sem. Nem is igen akad ma már a magyar tanárok között senki sem, aki a merev elutasítás álláspontján volna Adyval szemben. De Ady mégis *nyugtalanító pontja irodalmi nevelésünknek.* Megremeg a könyv a kezünkben, ha gondolkozunk és van bennünk felelősségérzés. Nem azért, mert nehéz a feladat, amire vállalkozunk (akkor Vörösmartyért jobban kellene aggódnunk), de azért sem, mert talán munkánk sikerében kételkedünk (ebben a tekintetben Zrínyi nagyobb gondot okoz). Adyval lehet sikert elérni, és nem is nehéz annak, aki tud verset olvasni a rímeken és strófákon túl is. A probléma nem itt van. Ennek akkor találunk a gyökerére, ha meggondoljuk, hogy mi az, amit az ifjúságnak Adyban nyújtunk. Bizonyos, hogy Adyban a csodák földjén járunk, de ebben a világban méreg és orvosság vegyesen terem, sőt legtöbbször egy tövön fakad. S az a kérdés, hogy tudjuk-e adagolni úgy ezt a különös szeszt, hogy csak orvosság maradjon és ne váljék a lélek mérgezőjévé.

E sorok írója éppen nem ellensége Adynak. Adyt tanári pályájának első éveitől kezdve beállította munkatervébe és nem várta meg, míg a tankönyv is hozza az anyagot. Ady értékeit bőven megcsillogtatta, de Ady-kultuszt sohasem igyekezett diákjai között teremteni. Úgy gondolta, vétett volna a nevelői bölcseség ellen. Hiszen a nagy írók nem ifjúsági írók, és nem feltétlenül ifjúságnak való írók valamennyien. Némelyiknek még a nyolcadik osztályban sem érkezik el igazán az ideje: *diákfölötti* az, ami bennük van. Ez a „magas" elem írók szerint különböző lehet. Vörösmarty és Arany pl. azért diákfölöttiek, mert igazán klasszikusok. „Nagy szellemek ők", és csak az tud közelükbe jutni, aki egy egész életre viszi őket magával az iskolából. Mikszáthot pedig már eleve úgy tanítom, hogy a diák megérezze: egy kis kóstolón kívül ez az író későbbre való. Szellemétől akarom óvni a tanulót, de „csurgatott méz" előadását is csak később tudja igazán élvezni. Még inkább így vagyok Adyval. Bár nem férfiének az Ady-vers, mégis a férfiúnak való az ő szava. Adynak az ideje akkor érkezik el, amikor az olvasó a „méregből is mézet tud szívni."

De ennek a helyes Ady-olvasásnak az alapozása az iskolában készül, s ez a néhány oldal éppen erről az alapvetésről akar beszélni. Nem kíván kizárólagos módszeres megoldást nyujtani; az olvasó csak úgy tekintse ezt a cikket, mintha valaki egy óralátogatás tanulságait foglalta volna össze benne. Ady-óráink nőjenek ki továbbra is a magunk lelkéből, itt csak egy egyéni felfogás és gyakorlat szólal meg, amiből talán tanulhatunk valamit.

Mindenekelőtt *ismernünk kell Ady összes verseit a saját példányunkból,* melyet kijegyezhetünk és akkor is forgathatunk, amikor nem Ady-órára készülünk. Ez a verseskötet és gyakori forgatása lesz a legfontosabb forrásunk, s ez az állandó távolabbi előkészület sokkal döntőbb, mint egy-egy óra anyagának összeállítása. A saját példányt minden klasszikusra vonatkozólag fontosnak tartom: nem élhetünk bennük, ha nincsenek állandóan körülöttünk. Az újabb írók esetében ez azért is fontos, mert diákkorunkban nem nevelődhettünk hozzájuk úgy, mint régi nagyjainkhoz. Tapasztalásból tudjuk, hogy a bennünk élő Vörösmarty, Petőfi, Arany körül is találunk néha helyesbíteni valót, pedig őket „ismerjük." Hát akkor újabb nagyjainkkal még kevésbbé tudunk azonnal végezni. Szoknunk kell hozzájuk is.

Az összes verseket azért kell ismernünk, mert az Ady-vers titkos, de kinyomozható összefüggésekben él. Ha egyet magyarázunk, más tíz vagy húsz versben találunk hozzá segítséget. És Ady utolsó köteteit is ismernünk kell, bár a bemutatásra kerülő versek zöme költői pályájának első éveiből valók. De mindjárt az első versnél bizonytalanná válik a hangom, ha nem tudom, hogy mi van az utolsóban.

A gazdag Ady-irodalomból nem szükséges sokat összeolvasnunk, de egy-két eltérő felfogású könyvet forgatnunk kell. (Sík: Gárdonyi, Ady, Prohászka. — Schöpflin: Ady Endre. — Révész Béla: Ady-trilógiája. — Ady Lajos: Ady Endre. — Benedek Marcell: Ady-breviárium). Pintér Jenő irodalomtörténetének utolsó kötete kétszáz oldalon foglalkozik Ady Endrével. Ez a rész kizárólagos forrásnak nem ajánlható, mert inkább az Ady körüli viták lecsapódása, mint komoly és eredeti szembenézés a problémával. A kétszáz oldal tanulsága az, hogy Ady „örömtelen örökség."

Ady-óráink harmadik forrása nevelői bölcseségünk. De akár lelkipásztorit is mondhatnék. Ezeken az órákon nemcsak a tudós vagy lelkes tanár, hanem a nevelő is ott ül velünk a katedrán. Okosság, mértéktartás, tapintat, fínomság, sejtetés, részvét, megértés a neve azoknak az erényeknek, amelyekre az Ady-órákon szükségünk van, de ha kell, a maga helyén és idejében a bátorság, világos beszéd és az erkölcsi megítélés is megszólal ajkunkon.

Ady élete, egyénisége. Adyban éppúgy nem az életrajz a fontos, mint más költőnél sem, de el sem mehetünk mellette észrevétlen, mert ha valakinél az élet belejátszott az életmű alakulásába, hát akkor Ady az. A részletek feltárására mégsem lesz szükségünk, ha ezt az életet a *„megszépítő messzeség"* távolából nézzük. És nem is maga az élet a fontos, hanem a kulcsa, az egyéniség. Egyéniségét ne ellenségei és rajongói vallomásain keresztül mutassuk be, hanem bízzuk a bemutatkozást őrá magára. Néhány vers *(Búgnak a tárnák, A vár fehér asszonya, Mégsem, mégsem, mégsem)* és néhány idézet megbeszélése többet ér, mint egy tanulmány felolvasása a Dionysos-típusú íróról. A *Búgnak a tárnák* és *A vár fehér asszonya* felolvasásra azért is alkalmasak, mert bemutatják Ady kettősségét és mindjárt megbarátkoztatnak a szimbolikus kifejezéssel is. A kellően megválogatott idézetek pedig a dekadencia fogalmát is megérzékel-

tetik. Íme: „fáradt sugár... a legfurcsább, a legbetegebb" *(Egy párisi hajnalon)*, „fínom remegések: az erőm" *(A Tiszaparton)*, „sejtő, beteg és fínom a dalod" *(Menekülj, menekülj innen)*, „szűz borzongások és pompás szavak" *(Egy csúf rontás)*, „lelkem alatt egy nagy mocsár: a förtelem" *(Az ős Kaján)*. Ő a „fény-ember" *(Vízió a lápon)*, „paraszt Apolló" *(A krisztusok martirja)*, „faun-mezű Apolló" *(Vén faun üzenete)*, „szatír arcú" költő *(Az utolsó mosoly)*, akinek szavai „átok, zsoltár, panasz és ének" *(Pap vagyok én)*. Bevezető megbeszélésnek elegendő is ennyi, a többit, egyéniségének behatóbb feltárását is, rábízhatjuk költészetének rendszeresebb ismertetésére.

Ady fellépése. Először azzal az *újsággal* foglalkozunk, amit Ady megjelenése jelentett az irodalom számára *(Góg és Magóg, Új vizeken járok, Vízió a lápon, Az Értől az Óceánig)*. De nem elégszünk meg ennek az újságnak és különállásnak csupán a költő szavaival való bejelentésével, hanem rájuk is mutatunk, először a formaiakra, azután a tartalmiakra. Hiszen az első ellentmondások az *érthetetlen* nyelvnek és a szimbolumnak szóltak. Elővesszük újra *A vár fehér asszonyát* és a *Búgnak a tárnák*-at. Utalunk arra, hogy Ady nemcsak új alkalmazkodást követelt az olvasótól, hanem olyan olvasókkal állt szemben, akik elfelejtettek verset olvasni. A kor irodalma egyszeri olvasásra kimeríthető verseken nevelte a közönségét, s ez a közönség még Vörösmartyt sem tudta élvezni. Mert csak felszínesen ismerte. „Gondolati" líráját forgatta kiszakított idézetekben, de nem sokat törődött az egész versekkel s az *Előszót*, vagy a sokszor szavalt *Vén cigányt* épúgy nem érthette, mint Ady szimbolumait.

Ízelítőt adunk stílusából is. Sorok, összetételek hangulatát éreztetjük, felhívjuk a figyelmet szófantáziájára, a versek Ady-hangulatára.

Azután térünk át a tartalmi újításra, a versek belső világára: az Ady-féle mikrokozmoszra, melyben új értelmet kap minden: a szerelem, pénz, élet, Isten, magyarság, erkölcs, művészet, írói magatartás (Nietzsche szerepe). Érthető, hogy ez az Ady-mikrokozmosz még erősebb megütközést keltett, mint a művész ujításai. Hiszen ez a kor elsősorban tartalom szerint értékelte a verset, művészeti elvek nem nagyon érdekelték, maga a művészi egyéniség sem. Amit pedig a pőre tartalom nyujtott, főleg prózába átültetve, az valóban idegen volt és taszító. Számunkra is az a legtöbb esetben. De mi az egész verset nézzük, s a versekben egy tragikus emberi lélek szavaira, vallomásaira figyelünk.

Szerelmes-versek. — Nem sokat időzünk mellettük, hiszen ez a kéj és a szerelmi mámor költészete: az átok-sarj versei *(Héjja-nász az avaron, Vad szirttetőn állunk, Félig csókolt csókok)*. Ezeknek a verseknek képei megkapóak, de amit kifejeznek, mérföldnyi távolságban vannak attól, amit a magyar szerelmi költészet eddig jelentett, s főleg akkor látjuk kavargó örvényeit, ha Vörösmarty szemérmes férfiasságából és Petőfi egészséges világából nézünk bele. Ennek a szerelemnek méltó lezárása az *Elbocsátó szép üzenet*. Ebben a kirakatba-helyezésben mintha a magyar úri lélek szenvedne csorbát. De ellentétnek a tipikus Léda-versek mellé oda helyezzük *Az utolsó mosolyt* és a *Fiam bölcsőjénél* c. verseket. Ez is igazi Ady-

hang, de egy másik Adyé. Rokonszenvesebb, melegebb, mint az elsőé, de egyik Adyt sem tagadhatjuk meg: csak ez a kettősség együtt az igazi Ady. Ezért nem különös, hogy a *Héjja-nász* és *Az utolsó mosoly* egyidőben készültek és ugyanabban a kötetben vannak, szinte egymás mellett.

Élet-mámor. — Ady az élet szerelmese a szó nietzschei értelmében. Ettől az életszemlélettől semmi sincs távolabb, mint az aszkézis, de semmi sincs közelebb, mint az örök kielégíthetetlenség. Érzékiségből fakad, de túl van a durva materializmuson: a *tragikus* Ady vallomásai *(Harc a Nagyúrral, A nagy Pénztárnok, Vér és arany, Az ős Kaján).* Főleg *Az ős Kaján* a nagy vers. Ady életének szimboluma az a halálig tartó tivornya, melyben felvetődik minden Ady-probléma: szerelem, magyarság, dal, életsors, halál. Talányos vers, mely a boros asztal mellett, a mámor hangulatában dob elénk nagy kérdéseket, mint Vörösmarty *Vén cigánya*. De a két vers mégis két világ. Ezt a vonatkozást talán érdemesebb kiemelnünk, mint csupán Ady élethabzsolását hangsúlyoznunk.

A bűntudat versei. — Szándékosan nem bűnbánatot írtam, de *magábaszállást* írhattam volna. Ismét más Ady lép elénk ezekben a versekben: az, aki menekül önmagától, szabadulni igyekszik az „én-élet poklából" s egy másik világból nézi esendő életét. A hang egyszerűvé válik, mint a gyóntatószékben, a színek sötét tónusúak, csak egy-egy szó villan fehéren és tiszta élet utáni vágyat lobbantja fel *(A Patyolat üzenete, Ázott szénarendek fölött, Az eljátszott öregség, Sötét vizek partján, A megátkozott ember).* A verseket a művészi értékelésen túl is nem lehet megindulás nélkül olvasni, talán épen azért, mert érezhető rajtuk, hogy nem pálfordulás versei. Utánuk majd ismét zuhanás következik. Pedagógiai szempontból elsősorban az *Ázott szénarendek fölött* aknázható ki. Költő életének riasztó példájára, költészetének sötét színeire beszédesebben nem figyelmeztethet. *A Patyolat üzenete* részletezést nem kíván. Tanítványaink kevés szóból is meg fogják érteni ezt a fájó sóhajtást. A vers önmagáért beszél.

Dac, csakazértis-szerep. — Szerepnek kell mondanunk azt a hangot, mely néhány versében meghökkent *(A Sátán kevélye, Ének a porban, Magyar vétkek bíborban).* Érezzük, hogy túlrikoltja önmagát, amikor a rosszban való megátalkodottságot akarja vállalni. Dekadens vonás ez a sátáni póz, mely néha a vers végéig sem tart ki. Ismét az ellenképet érezzük őszintébbnek *(Fehér lótuszok, Az idegen arcok),* bár a versek sejtetik, hogy csak lucidum intervallumról van szó.

Halál-versek. — Szinte annyiszor találkozunk az Ady-versben a halállal, mint ezekkel a szavakkal: nő, vágy, csók. Mintha mindig készen állna, hogy belépjen a versbe, mint téma, mint sugalmazó vagy legalább is, mint néma szereplő. Senkinek ilyen gazdag halál-költészete nincs irodalmunkban. Ady nem várja meg a betegágyat, már első verskötete tele van a Halál képeivel, már akkor vállalja a *Halál rokona* szerepet. Szenvedélyesen foglalkozik vele. A Halál az ő egyéni világának épúgy szereplőjévé válik, mint Léda.

Sőt épen ez a szerelem jegyzi el vele és e versek egy részét akár a szerelmes versek közt is olvashatjuk *(Lédával a bálban, Léda ajkai között, A mi násznagyunk).*

Halál-versei kétféle hangulatúak. Vagy a halálvárás komorsága érzik rajtuk *(Sírni, sírni, sírni, Közel a temetőhöz),* vagy groteszk haláltánc-képeket fest a *vidám* halálról, a saját haláláról *(Elillant évek szőlőhegyén, Egy vidám tor).* A halálversek remekei elsősorban azok a szimbólumok, melyek színes, sejtető látomásokban fejezik ki az Ady-lélek örök gondját *(Az én koporsó paripám, Jó Csönd-herceg előtt, A Halál automobilján, Halál a síneken, a Halál lovai).* Sajnos, egyszeri felolvasással ezekkel a versekkel nem sokra megyünk. A szűkreszabott szövegelemzésnek pedig kímélnie kell a szöveg és a képek épségét. Az tudja csak igazán élvezni őket, aki ismételten visszatért hozzájuk és a részletekben is el tud gyönyörködni.

Istenes versek. — Az igazi költők világa zárt és teljes világ, melynek megvannak a maga emberei felismerhető arcvonásokkal, öröklött tulajdonságokkal, de külön természetrajza is van ennek a világnak, saját növényzettel, időjárással, légköri viszonyokkal. Ady világa talán valamennyi magyar költőénél is zártabb és következetesebb: még Istene is ebbe a világba tartozó. *Cimborája,* akivel épúgy küszködik, akár a Halállal és a Mámorral. Isten, Jézus, Kereszt az ő szóhasználatában néha a politikai, társadalmi, vagy szerelmi élet szavaivá, fogalmivá válnak, és így születnek tollán profánhangú, káromkodó versek. *(Az izgága jézusok, Kereszttel hagylak itt, Az örömtelenség öröme).* Nem ezek a versek Ady istenes énekei, de igazolják azt, hogy milyen kevéssel beérik azok, akik Adyt vallásos költőnek, vagy épen az egyetlen magyar vallásos költőnek akarnák megtenni. Ady istenkereső lélek és a legférfiasabb versei közé tartoznak azok a vallomások, amelyekben a lelkiismeret szavában jelentkező Istenről vagy a magábaszállásról beszél *(Ádám hol vagy? Alázatosság langy esője, Krisztus kereszt az erdőn).* De ezek a versek ünnepi perceket jelentenek. Az a „vallásos" érzés, mely lelkének állandóbb jellemzője *Az Isten balján* és a *Hiszek hitetlenül Istenben* című versekben fejeződik ki. Istenkereső vágyának legszebb szimbolikus megnyilatkozása *A nagy Cethalhoz,* Istent végképen választani nem tudó lelke pedig *A Sion-hegy alatt* strófáiban kapta meg a legadyasabb tolmácsolását. Igazi Ady-mű az az „istenes" verse is, amelyben áhitat és profánum (érzéki fantázia) együttesen jelentkezik *(Szüret az Athosz-hegyen).*

Magyar-versek. — Kortársai nagyobbrészt ezek miatt tagadták meg Adyt és ezek okozták neki a legtöbb bajt, ezek miatt lett „árulóvá". A világháborúnak és a magyar légvárak összeomlásának kellett elkövetkezniök, hogy ebben a dologban is tisztán lássunk és a lényegben igazat adjunk neki: ő előre látott. Előbbre, mint akkori politikusaink: „Bűnöm, hogy messze látok, és merek" *(Páris, az én Bakonyom);* „Testem, ez a szent kényes szerszám, Mint valami ördöngős posta A most-Idők rémületeit Előre és magával hozta" *(Már előre rendeltettem);* „Az én hadi-sarcom, hogy drága mementóként Fölemeljem arcom" *(Mag hó alatt).*

Forradalmi lírája, zsidó-versei az Ady-oeuvre egészéhez tartoznak, de nem a remekek közé. A coriolanusi lélek elkeseredése szól belőlük, s még rikoltóbbak, mint Petőfi jakobinus dalai.

Magyar-versei nagyobbrészt csupán *mementók*, megállapítják az országos bajt, de orvosságot nem nyujtanak. Ebben különbözik Ady a Zrínyiektől és a Széchenyiektől, akik ugyancsak nem „hízeleghettek" nemzetüknek, de a bajokból való kilábalás útját is megmutatták. Ezek mellett ő csak „új-hangú tehetetlen", „pacsirta-álcás sirály" *(Az anyám és én)*, egy *negatív nemzetnevelő*. Ady csak szeizmográf-idegzetével szolgálta a hazáját emberi halálmadárként *(A Tiszaparton, Lelkek a pányván, A lelkek temetője, A magyar Ugaron, Nekünk Mohács kell, A Duna vallomása, Magyar Messiások, Én nem vagyok magyar? Fölszállott a páva, Havasok és Riviera, Az Idő rostájában)*.

Ezek az átok-versek olyannak mutatják magyarságát, amilyen a szerelme is volt a Léda-zsoltárokban: csak belepusztulni lehet.

De Ady nemcsak vijjogni tud és kritikát mondani, hanem tud vallani is magyarságáról és tud „magyar bűnbánattal" könnyíteni a lelkén: tud felmelegedni magyarságában *(Az én magyarságom, A föl-földobott kő, Hazamegyek a falumba)*.

Külön kell felhívnunk a figyelmet azokra a versekre, amelyekben a világok ütközőpontjába került magyar örök sorsa fejeződik ki soha nem tapasztalt beleérzéssel *(Kurucok így beszélnek, Négy-öt magyar összehajol)*. A mai próbás időkben pedig Adynak egy újabb arcát is felfedeztük: a fergetegben is kitartásra buzdító, bízó magyarét, aki akkor is tud „hiteket osztva élni és éltetni tudni", „remény-zászlót vinni", amikor „alkuvások, eligérések sápadt képe rezeg a Földön *(Szerencsés új esztendőt kívánok, Áldozás piros kedvvel)*.

Végig haladtunk azokon a szempontokon, melyek felkínálnak bizonyos rendszerezést az Ady-versek között. De van még néhány vers, melyet csemegének szánhatunk; egyszerűen *nagy verseknek* nevezném őket. Vallomások ezek, melyek kiszakadnak a költő lelkéből, versek, melyek sok előbbivel együtt mindenképpen a magyar költészet remekei; hozzájuk folyton vissza-visszatérnünk érdemes: *Szeretném, ha szeretnének, Párisban járt az ősz, Zúg-zeng a jégcimbalom, Emlékezés egy nyár-éjszakára.*

Találhatunk még egyéb ürügyet is, hogy szép verseket egybefogva rögzíthessünk vagy ajánlhassunk. Pl. nekünk, nevelőknek is milyen sokat mondhat az a néhány verse, melyben a gyermeklélek sorsa, szenvedései, kis tragédiái döbbentenek meg *(A gyermekség elégiája, Zúg-zeng a jégcimbalom, Egy ismerős kisfiú, Szemeink utódjai, Üzenet egykori iskolámba)*.

Vagy megvizsgálhatjuk, hogy milyen képekben vall a költő hivatásáról *(Illés szekerén, Özvegy legények tánca)*. Termékeny összehasonlításokra ad alkalmat ennek a két versnek párhuzamba állítása Petőfi *(Homér és Osszián)*, Arany *(Dante, Ősszel, Mindvégig)* és Vörösmarty *(Tündérvölgy* első strófája) vallomásaival.

Ady stílusa. — Nem elméleti útmutatást akarok adni, hanem gyakorlatit. A műalkotásokat nézni kell, meg kell velük barátkozni,

szoktatni kell hozzá a szemünket, fülünket. A versre ez épúgy áll, mint a képre, szoborra, zenére. A diák hivatalosan az ötödik osztályban találkozik először Ady-szöveggel és sokan már jóismerősként fogadják Adyt a nyolcadikban. Az a néhány óra azonban, amit Adyra fordíthatunk, kevés ahhoz, hogy minden diákunk úgy megbarátkozzék az Ady-vers szépségeivel, mint ahogyan otthonosan mozog talán Gárdonyi világában. Segítsünk rajtuk úgy, hogy hívjuk fel a figyelmüket a verscímek jellegzetességére, egyes elfeledhetetlenül megtapadó sorok szépségére. Talán ezeken a morzsákon keresztül fogják megérezni az egésznek az ízét. Külön tanulmányozást érdemelnek Ady jelzői, összetételei: „éjfélkor jött az *álom-fickó*", „égnek a lelkemben is *rőzse-dalok*", *„erdő-szakállas* bús hegyek" stb.

Fantáziájának természetét és színes-látását megismerhetjük szimbolikus verseiből. De Adyra vall az is, hogy minden megénekelésre kerülő tárgyat önmagához igazít. Az ő Lázára „rossz mellével asszonyokra vár" *(Lázár a palota előtt),* Absolonának haja asszonyi „hó-karokra fonódik" *(Absolon boldog szégyene)* és a talentumokról szóló példázatot önmagára alkalmazza *(Isten drága pénze).*

Nem érdektelen észrevenni, hogy hogyan jelentkeznek verseiben az idegen tájak. Minden vidéknek Ady-alkata van: inkább önmagából teremti őket szuggesztiv expresszionizmussal, mint a valóságból másolja (Páris-versek, *Szüret az Athosz-hegyen, Nyárdélutáni Hold Rómában, Havasok és Riviera, Az ifjú Rajnánál).* De van ezekben a versekben mindig *couleur locale* is, pl. a Rajna „zöldes, habos palástban" fut, Rómában a „szent mezők pára-fátylat, a hegyek álom-színt váltanak", s a képbe „diadalok és romok vannak beszőve".

Az Ady-szemmel nézett természet maga is forróvérű, vágyai vannak s hat a benne mozgó emberekre is *(Májusi zápor után, A fontainebleaui erdőben).*

Adyt *hiányai* is jellemzik. Az Ady-versnek világa nem szegényes: a maga módja szerint megvan benne szinte minden, ami a költői kedély teljességéhez tartozik, de a humor, semmiképp sincs képviselve. Hiánya nem is feltűnő: akkor csodálkoznánk, ha mégis találkoznánk vele. Ami pótolja, az a *groteszk,* a „víg" Halál, aki csontjait zörgeti, és az élőkre ránevet a koporsóból, vagy pedig mint „násznagy jön rigmusos, óriás harcsa-szájjal s egy fölpántlikázott kaszával", sőt lakodalmas muzsikaként „hetykén pengeti kaszáját" *(Egy vidám tor, Az öreg Kunné, A mi násznagyunk).*

Ady költői gyökereit, tehetségének titkát csak saját zsenijében kereshetjük, őseiért sem kell idegenbe mennünk. Hiszen tudjuk, hogy Páris és a francia költők vagy Nietzsche csak felszabadítólag hatottak rá, az összehasonlító filológiának nem sok munkája akad ebben a nyomozásban. Ősei nemcsak vérben, hanem szellemben is itthon vannak. Vajda Jánoson kezdve Vörösmartyn *(A vén cigány, Előszó, Délsziget)* Csokonain és a kurucokon keresztül egészen Balassáig nyomozhatjuk az „Ady-elődöket". Sőt verspárokat is találhatunk: *A vén cigány—Az ős Kaján; Tót deák dala—Sóhajtás a hajnalba; Sötét árnyék* (Vargha Gyula verse!) — *Az Idő rostájában;*

Bor vitéz—Az utolsó mosoly, Az ágyam hívogat (játék a sorokkal). Mindezek azért érdekesek, mert más költői egyéniségek mellett tűnik fel az Ady-temperamentum különvalósága.

Minél jobban ismerjük Adyt, annál több szépséget fedezünk fel benne. Rútságai azonnal jelentkeznek, a szépség felfedezéséhez néha idő kell. De bármennyire is szívünkhöz nőjenek az ő bús szépségei, nem tarthatjuk őt a magyar költők fejedelmének és nem rendezhetjük át az ő kedvéért a magyar Parnasszust, mint fiatal lelkes hívek néha akaratlanul is megteszik. Ez meghamisítaná értékelésünket, és méltatlan volna az ő géniuszához is. Adyból élni nem lehet úgy, mint Zrínyiből, Berzsenyiből, Kölcseyből, Vörösmartyból, Petőfiből, Aranyból. Erre ő maga figyelmeztet: „Halottan sem enyhíthetem az én szomorú rosszaságom." *(Harcos ember szíve).* Higgyünk neki, aki sokszor világosan látta a mi bűneinket, de még világosabban a sajátját. De erre az eredményre jutunk akkor is, ha értünk ahhoz a tudományhoz, amelyet a Szentírás így fejez ki: Vizsgáljátok meg a szellemeket!

Sőt Ady mégcsak nem is az egész mai irodalom. Ne feledkezzünk meg irodalomtanító munkánkban a nagy kortársakról sem, meg arról sem, ami azóta történt az irodalomban. Vele egyidőben lobog Prohászka géniusza, aztán Babits, Kosztolányi gazdagítják az irodalmi képet, itt van napjainkban a friss katolikus líra, a népiek vagy Móricz. Mennyi érték és mennyi probléma ezek körül is, melyeknek megoldását tőlünk várják tanítványaink. Mindezt arról a szigetről, amit Ady jelent, megoldani nem lehet. Bele kell merülnünk ezekbe a más világokba is, tudnunk kell elhelyezkedni velük szemben is. A magyar irodalom tanárának nem szabad hamisan játszania azon a fönséges hangszeren, amit a magyar irodalom egésze jelent. Az Ady-versek mélyen búgó hangjai nélkül színtelenebb lenne a zene, de megbomlana a dallam, ha más kárára erősítenők ezt az egyetlen hangot. Akinek füle van, észrevenné a hibát, és nem Adyra vetne, hanem miránk.

Ennek a cikknek elolvasása után méltán felvethető a kérdés: hogy az az anyag, amit a szerző ajánl, elvégezhető-e a rendelkezésre álló időben? Felelek rá azonnal. Az anyagot bővebben méreteztem, mint amennyit leckeszerűen el lehet végezni. Gondoltam arra, hogy válogatni is lehessen benne, de felfogásom, hogy az irodalmi tanításnak nem végső célja a leckeszerű tudás. Lehet, hogy a diák nem mindenről tud számot adni, amit hallott, mégis helyesen elvégeztem benne az irodalomra való nevelést.

Nyílik is rá alkalom, hogy erről meggyőződjem. Az Ady körüli munkám utolsó mozzanatának egy írásbeli feladatot szánok: *Ady és én.* A papírosra kerülő vallomások meg fognak győzni arról, hogy szinte egyetlen diák sem marad közömbös, mindegyik keresi az egyéni állásfoglalást. A legérdekesebb Ady-órának a vallomások alapján meginduló beszélgetés igérkezik, és nem valószínű, hogy azok fogják a legértékesebbet mondani erről a személyes viszonyról, akik az osztály irodalmi szakértői. Az egyszerű szív, mely egész és egészséges emberi kedélyvilágot rejt magában, néha messzebb lát

és biztosabban megragadja a lényeget, mint az esztéta-felkészültség. Gondolom, hogy a tanár, aki irodalmi órákon is egész embereket és nem irodalomhabzsoló inyenceket nevel, az ilyenfajta sikerekre lehet a legbüszkébb.

MEGYER JÓZSEF

A német írásujítás.

Azt mondják, hogy az emberiség történetében az írás és évezredekkel később a könyvnyomtatás feltalálása volt legnagyobb hatással a műveltség fejlődésére. Ez az állítás gondolkodóba ejt a következő kérdések felett: Mi az írás? Mit jelent az egyes ember életében és mit jelent az emberi közösség életében?

Több újabbkori tudós szerint az írás csak technikai művelet, a lélekhez semmi köze. Mások szerint pedig legmagasabb rendű kultúrjavunk. — *Theodor Mommsen* (†1903) kiváló régész és nyelvész ezt mondja: „A mérés tudományával az ember hatalmába hajtja a világot. Az írás művészetével pedig megdönti azt a tapasztalatot, hogy olyan mulandó, mint az emberi test. Ez a két művészet megadja az embernek azt, amit a természet megtagadott tőle: a mindenhatóságot és az örökkévalóságot." *Alexander Humboldt* (†1859) világhírű természettudós szerint „az írás mindama legnemesebbnek hordozója, amit az emberiség az értelem és az érzelem, a kutató ész és a teremtő képzelő erő két nagy szférájában kivívott és mint halhatatlan jótettet az utókorra hagyományozott." *Balassa József* magyar nyelvész: „Ha az emberi kifejezésnek más megnyilvánulása nem lett volna, csak az élő szó, nem is beszélhetnénk a nyelv életéről, a nyelv történetéről" ezt a gondolatot továbbfűzve: nyomtalanul vesztek volna el hatalmas gondolatok, irodalmak, tudományok. — *Martin Hermersdorf* offenbachi (a. M.) tanár szerencsés érzékkel választott közvetítő megoldását fogadjuk el: az írásfogalom ebben a szóban „Kulturtechnik" méltó és helyes értékelést nyer, „technikai művelet, de rendeltetését és hivatását a kultúrából meríti." Az írás tehát mondatok, szavak, hangok látható jelekkel való ábrázolása, hogy érzelmeinknek, gondolatainknak állandóságot, elterjedtséget és maradandóságot biztosítsunk; röviden: a beszédnek látható jelekkel történő följegyzése, tértől, időtől független megőrzése.

A német jellemnek legmegfelelőbb írásforma Rudolf Kochnak köszönhető: az Offenbacher Schrift. Ez az írás az offenbachi iparművészeti iskola kiváló mesterének remekműve, 25 éves tanítói tapasztalatnak gyümölcse. Technikailag tökéletes, és teljesíti az írás kultúrmisszióját, német jellegű írás... Mesteri szélestoll írás ez, mérsékelt jobbra hajlással. (Griffel, Gleichzug, Breitfeder). Jóllehet az offenbachi írás 1928. óta szerepel ugyan a német tanítástervben, azonban a német tanügyi emberek előtt jórészt ismeretlen maradt. Az 1934-es birodalmi írásszabályozás pedig alapelveiben megint Sütterlin kiinduló írására támaszkodik, és a továbbfejlesztést „Sütterlin szellemében" írja elő. Csak a nemzeti szocialista párt „Vá-

gatottak iskolájában", az ú. n. Hitler Adolf iskolákban vezették be az offenbachi írást. A vezetést megint csak az írástanító veszi át, az ő mintaképe pedig Rudolf Koch mester. Az eredmény igazolta, hogy a sokat dicsőített öntevékenység: *az írásteremtés*, csak a kiváló formaérzékkel megáldott tehetségeknek adatott meg. A tömegnek vezetés és mintakép kell. Az aggályokat eloszlatta az a tapasztalat, hogy a Sütterlin írásról az offenbachi írásra való áttérés, könnyebb és természetesebb, és még egy: a saját írás, sőt az egyéni írás kialakulásához megteremtette a vezetés az átmenetet. Pedig egyéniség elnyomásáról ennél az írásnál sem lehet beszélni, hiszen az egyéniség lényege, oly sajátosan a léleknek legmélyebb rétegeződése, hogy ezt semmilyen művészeti forma, mégkevésbbé az írás, nem változtathatja meg. Az írás lényege nem is a szándékosan, tudatosan formált vonásokban rejlik, hanem éppen az írótól legtöbbször tekintetbe sem vett mellékvonalakban, a tagolásban és a szándékolatlan, szinte tudatalatti felépítésben. Az offenbachi írás terjedése, különösen pedig az A. Hitler iskolákban való meghonosítása, azt a megnyugtató érzést keltette, hogy annyi harc, vita után végre lezárul a német írásreform küzdelmes korszaka és az offenbachi írás lesz századokra a német írás formája.

Hogy ez nem így történt, annak az oka nem az írásban keresendő; mélyebb, mondhatjuk kultúrérdek szempontok vezettek *a Deutsche Normalschrift megteremtéséhez.*

A Deutsche Akademie Goethe-Intézetének fonetikai bizottsága 1941. augusztus 29. és 30-án történelmi fontosságú ülést tartott. Az akadémiai gyűlésen Geissler Ewald dr. erlangeni egyetemi tanár elnökölt. Megnyitó beszédében többek között a következőket jelentette ki:

„A német nyelv minden korban világnyelv volt. Ezzé tették nagyfokú elterjedtsége és szellemi javainak mélysége, értéke, ezeket a nyelv és írás tárja föl. A holnap Európája azonban olyan távlatokat nyit meg, de egyúttal olyan szükségszerűségeket is ír elő, mint még soha. Ez bizonyos mérvű kötelezettségekkel, sőt lemondással is jár: kapuit, amennyire lehet, ki kell tárnia. Azonban lényegét megváltoztatni, oly lazává, könnyűvé tenni, mint az angolt, nem lehet, de néhány külső nehézséget el lehet hárítani, még pedig három területen: 1. Az írás területén. Németország hajlandó arra, hogy sajátos német írását másodsorba állítsa és a túlnyomó többségű latin írású nagy közösség kedvéért ezáltal kétségkívül nagy nemzeti áldozatot hozzon. 2. és 3. pont a helyesírás és a kiejtés területén (Rechtschreibung, Rechtlautung) történő egységesítésekkel és egyszerűsítésekkel foglalkozik.

1941. szept. 1-én jelent meg a Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung rendelete, mely szerint a jövőben csak egyféle írást, (ú. n. Normalschrift) lehet tanítani a német iskolákban. Ezzel gyökeres változás, de erős egyszerűsítés is lép életbe. A német és németet tanuló külföldi más anyanyelvű tanulónak 4 pár abc-vel, azaz 8 abc-vel kellett megbírkóznia: 1. A német nyomtatott írás nagy és kisbetűi. 2. A német írott nagy és kisbetűk. 3. A latin nyomtatott írás nagy és kisbetűi. 4. A latin írott nagy és kisbetűk. A rendelet-

ből következik, hogy a könyvnyomdák betűit át kell önteni. Megszűnik tehát a német nyomtatott írás ellen felhozott két panasz: 1. Rontja a szemet. 2. Sok külföldi nem szívesen olvassa az idegenszerű frakturírást, mert a kevésbbé megszokott betűkre való belső, lelki átállítás kellemetlen érzést kelt. Eddig u. i. az volt a statisztikailag is alátámasztott nézet, hogy azok a területek, melyeken a kedély uralkodik (pl. az irodalom) a fraktur betűket részesítik előnyben, míg a természettudományi technikai ágak az antiqua írást, mivel ezek a tárgyi tudományok jobban számítanak a nemzetközi szellemi cserére. A statisztika bizonyítja, hogy a fraktúr nyomtatású könyvek száma a nemzeti szocialista forradalom uralomra jutása után emelkedett, viszont a külföld számára megjelentetett és a külföldön megjelent német könyvek túlnyomó többségben antiqua nyomtatásban került ki a sajtó alól. Mivel a fraktur írással nyomtatott könyvek száma igen nagy, a fent idézett rendelet tekintettel van erre is, előírja, hogy ennek az írásnak olvasását kell csak olyannyira szorgalmazni, hogy a tanulók ezeket a könyveket nehézség nélkül olvashassák.

A Normalschrift-nek nincsenek a nyomtatásra vonatkozólag különleges előírásai, ezért minden rendes antiqua írással szedett könyv nyomtatható.

A Normalschrift abc létrekeltése a tanügyi hatóságok és az NS Lehrerbund fáradozásának gyümölcse. Ez az abc gyakorlati alapon kidolgozott megoldás eredménye. Megteremtésénél az alapgondolat az volt, hogy 1. az olvasás és az írás között az átmenet könnyű legyen, azaz fordítva: az írás és nyomtatás formák lehetőleg rokonok maradjanak: H, T, Z, t. 2. Gyorsabb ütemű írásnál is világos és könnyen olvasható legyen a szó. 3. A betűk kapcsolása a legegyszerűbb módon történjék, tehát hurkolás nélkül. A legtöbb betűkapcsolás önként adódik, néha az egyes betűk kapcsolásnál több-kevesebb változást szenvedhetnek, de szabályt nem ír elő.

A rendelet pedagógiai vonatkozású részeit pontokba szedve ismertetem.

1. Az írástanítás célja az, hogy a tanulók természetes, világos, folyamatos és tetszetős írást érjenek el a tanár, tanító vezetésével, ebből az írásból egyúttal olyan írás alakuljon ki, mely magán hordozza az egyéni jelleget. — A negyedik iskolai év végén biztos legyen a gyerek íráshasználata.

2. Az első iskolai évben a bevezető előgyakorlatok után a normálírás irány formáit a mellékelt minta szerint kell gyakorolni: ez lesz a kiinduló írás. — Az első írásgyakorlatoknak általában 75—80°-nyi jobbrahajlásuk lesz. Ettől való eltérést csak ott lehet megengedni, ahol a merőleges helyzet önként adódik, s ez nem gátolja az írás folyékonyságát. A balhajlás tilos és ezt meg kell akadályozni!

3. Ennek az írásnak nem különösen jellegzetes tulajdonsága az egyenletes vonalvastagság (zsinórvonal), így nem is kell megkövetelni, tehát, ha a vonalvastagságokban már kezdetben is eltérések mutatkoznának, ennek nem kell gátat vetni.

4. Alapvető elv, hogy minden osztályban jó, famentes papirra írjanak (18 lap). E füzetek egységesek DIN A 5 jelzésűek, méretük:

210/148 mm. — A füzet vonalai szürkék, még mesterséges fénynél is a szem megerőltetése nélkül szembetűnők, de a teleírt oldal egész képéből az írás domborodik ki, a vonalak háttérbe szorulnak, elmosódnak.

5. Vonaltávolságok, lapbeosztás, füzet külseje, itatós.

6. A tollra vonatkozó intézkedések: kezdetben lapos vagy gömbölyű tollat használjanak, később pedig a tanulók egyéni írássajátságuk szerint keskeny, széles, vagy akár hegyes-tollat is használhatnak.

A rendelet befejezésében arról szól, hogy eredményeket az új normálírással csak akkor lehet elérni, ha az írástanítás eddigi hibáit kiküszöbölik. Az írásnak, mint már az 1939-es irányelvek is előírják, ismét erőteljesebben kell előtérbe kerülnie és a felső fokozatokban is ápolni kell. A szépen írás nem merülhet ki egy abc szolgai lemásolásában, hanem a tisztaságnak és jó térbeosztásnak figyelembevételével a tanuló adottságává kell válnia.

Mi magyarok csak örömmel üdvözölhetjük az írásújítást, nagy könnyebbséget jelent a kezdők tanításában. — Igaz, hogy egy kedves illuziótól fosztjuk meg kis diákjainkat; az idegen nyelvi alkotás első örömétől. Ha németül nem is tudott beszélni a kis diák, büszke volt arra, hogy már tud németül írni. A német betűk tanítása és olvastatása soha sem okozott nehézséget, míg csak a németbetűs írást kellett gyakoroltatni. Ellenben súlyos zavart okozott az a pár évvel ezelőtt életbe léptetett rendelet, hogy a dolgozatokat váltakozva, egyszer latin, egyszer német betűs írással kell íratni. Ettől kezdve nagy lett a zürzavar, rendetlenség, folyton asszociációs gátlások léptek fel a betűk válogatásában és az eredmény azoknál a tanulóknál, akik nem tudtak felül emelkedni e gátlásokon, valami kevert írás lett. — Örömmel fogjuk üdvözölni azt a rendeletet, mely a mi iskoláinkban is bevezeti a normálírást.

Befejezésül még ennyit:

Ameddig az írástechnika kizárólag csak a fönséges, a szép szolgálatában állott: remekműveket alkotott, s a válogatottak kultúrája volt. Amikor azonban közszükséglet lett, szaporodott az írástanítók, az íróeszközök száma. Amikor a gyorsaság lett a főszempont: a súlypont kulturális térről technikai térre helyeződött. A gazdasági és kereskedelmi élet, egyre jobban követelte az írás-gyorsaságot, feltalálták a gyorsírást, majd az írógépet és beszélőgépet. — Azt hihettük volna, hogy ezen nagy találmányok megóvják az írást a további kopástól és torzulástól. — Nagy tévedés. A gép bekapcsolódása az írás birodalmába, magával hozta a gép rohanását és a teljesítmény kívánalmát. — De mégsem a gép, hanem a szív uralkodik az emberen. Rideg ész és technika uralkodhatnak ugyan a mai *életen*, de érzésvilág, kedély és szépség nélkül nem tudják fölemelni az *embert*. A mai világban élő embernek is van szíve, szépérzéke, s ennek az írás területén is meg kell nyilatkoznia, hogy a büszke „non omnis moriar" horatiusi szállóigét, ne csak a gép, hanem a kézírásban megnyilatkozó lélek hirdesse.

Schönres find ich nicht, wie lang ich wähle. als in der schönen Form die schöne Seele. (Schiller).

A német írásújítás gondolkodóba ejtheti a magyar ú. n. zsinórírás megteremtőit és tanítóit. A zsinórírás nem váltotta be a hozzáfűzött reményeket. A zökkenő ott van, ahol a zsinórírásból saját írás lesz, tehát már a középiskola alsó osztályaiban, mikor az írásnak tantárgyként való tanítása megszűnik. A zsinórírás nem ad tehát egy életre szóló útravalót. A Deutsche Normalschrift nem a mindenáron való újítás vágyából született, hanem az egyszerűsítés célszerűségéből. Kérdés: nem volna-e jó, ha a mi írásunkat is ilyen legegyszerűbb betűalakokból építenők föl? — Igazán nem az idegen hatások habzsolása ez a törekvés! Ha pedig átveszünk valamit, ne 30—40 év késéssel, mint a multban, haladhatunk mi előre a Nyugattal lépést tartva is! Csak..! S itt idézem Szinyei-Merse kultuszminiszternek a berlini Transkontinent Pressben megjelent gondolatát:

„Minden igazi alkotó erő csak a faji tulajdonságokkal együtt s csak a nemzeti hagyományokon keresztül válhat egyetemes emberi értékké... — Nem zárhatjuk be kapuinkat az új és külföldi áramlatok elől, de ezeket a magyar szellem sajátosságai szerint kell magunkévá tennünk".

A Normalschrift nemzetközi kincs lehet, a betűk alakját hagyományaink szerint némileg módosítani lehetne, de úgy hogy az ne menjen az egyszerűség rovására, a sajátosan magyar hangoknak pedig sajátosan magyar betűalakot kellene adni.

Fekete Lajos.

Kereskedelmi üzemi gyakorlatok.

A felső kereskedelmi iskolák ellen gyakorlati szakemberek és intézmények részéről mintegy 10—15 évvel ezelőtt sok panasz hangzott el, hogy az iskola nem elég gyakorlatias. A tanítástervben szereplő tantárgyak inkább elméleti kiképzést nyujtanak és nem adnak alkalmat arra, hogy a tanulókban a gazdasági tevékenységhez nélkülözhetetlenül szükséges vállalkozói szellemet kifejlesszék. A tantárgyak tananyaga sem veszi mindenben figyelembe a gyakorlati élet követelményeit, úgyhogy az iskolából kikerülő ifjak nemcsak az árukereskedelemben, hanem még a pénzintézeteknél is csak hosszas begyakorlás és átképzés után lesznek használhatók. A panaszoknak kétségtelenül volt is alapjuk. Maguk az iskolák és az érdekelt tanárok is látták, hogy az érettségizett fiatalság szívesebben ment el tisztviselőnek hivatalokhoz, bankokhoz, vállalatokhoz, mint tényleges kereskedőnek. Szinte szállóige lett már, hogy a kereskedőtanonciskolák képzik a főnököket, a felső kereskedelmi iskolák pedig az alkalmazottakat.

Nagyjából ugyanez volt a helyzet a felső mezőgazdasági és a felső ipariskoláknál is.

A gyakorlati középiskolákról szóló 1938. évi XIII. tc. ezeken a nyilvánvaló bajokon is segíteni akart, mikor az 1. § 3. pontjában az

ú. n. gazdasági középiskolák 3 tipusát létesítette: a régi felső mezőgazdasági iskola helyett a mezőgazdasági középiskolát, a felső ipariskola helyett az ipari középiskolákat és a felső kereskedelmi iskola helyett a kereskedelmi középiskolát. A gyakorlati jelleg biztosítására a 35. § 5. pontja előírja, hogy „gazdasági középiskola csak gyakorlati ismeretek tanítására alkalmas kellően felszerelt gyakorlóhellyel létesíthető. Ez mezőgazdasági középiskolánál gyakorló gazdaságból, ipari középiskolánál tanműhelyből, laboratóriumból vagy ipartelepből, kereskedelmi középiskolánál gyakorló irodából áll." A gyakorlati kiképzés érdekében a mezőgazdasági középiskolák tanítástervében az egyéb kötelező rendes tantárgyakon kívül osztályonkint heti 6 órában gazdasági és kertészeti gyakorlatok, az ipari középiskoláknál heti 14 óra műhelygyakorlat, a kereskedelmi középiskoláknál pedig ú. n. kereskedelmi üzemi gyakorlatok szerepelnek az I.—III. osztályokban havonkint egy napon és az iskolai év végén az osztályozó értekezletet követő 7 köznapon, a IV. osztályban évközben heti 2 órában. A tanév közben tartott üzemi gyakorlatok (a IV. osztály kivételével) mindenkor egybe vannak kötve üzem- és intézménylátogatással is. Az üzemi gyakorlatokat minden egyes tanulónak el kell végeznie (a mezőgazdasági középiskolában a gazdasági gyakorlatokat, az ipari középiskolákban a műhelygyakorlatokat) és bár osztályzatot nem kapnak belőle, de a következő osztályba csak az a tanuló vehető fel, akinek a bizonyítványán rajta van a záradék, hogy „a kereskedelmi üzemi gyakorlatokat elvégezte."

A kereskedelmi középiskolák részére 1940-ben kiadott új Tanítástery most már harmadik éve van életben és így az üzemi gyakorlatok a fokozatos életbeléptetés folytán a folyó tanévben már a III. osztályban is kötelezők. A Tanítástery és Utmutatások szerint az üzemi gyakorlatok célja az, „hogy a kor igényeinek megfelelőbb, a gazdasági életet jobban megközelítő, kötetlenebb módon — tehát nem egy-egy meghatározott tantárgy keretében — fokozza a kereskedelmi középiskola gyakorlati jellegét." — „Nem új tantárgy, hanem olyan gyakorlat, amely új színben tünteti fel a tanulók előtt eddigi ismereteiket." Hangsúlyozza továbbá az Utasítás, hogy „a házi feladat, a lecke elvégzése vagy valamely tantárgy elmaradt részének pótlása a kereskedelmi üzemi gyakorlatok keretén belül semmi esetre sem történhetik meg." — „A kereskedelmi üzemi gyakorlatok az élet változó sokféleségét dolgozzák fel s a tanulók öntevékenységének fokozottabban teret adnak, hogy a magyar kereskedő kiképzéséhez elengedhetetlenül szükséges egyéni elhatározás és kezdeményező képesség kifejlődjék." Végül az Utasítás főbb vonásaiban felsorolja az üzemi gyakorlatok 3 főrészének: az áruüzleti gyakorlatoknak (áruvizsgálatok), irodai gyakorlatoknak (számtan, könyvvitel, levelezés) és az üzem- és intézménylátogatásoknak tananyagát.

A kereskedelmi középiskolák az Utasítások alapján legjobb tudásuk szerint vezették az üzemi gyakorlatokat, de sokszor tanácstalanul álltak a jelentkező problémákkal szemben. Mindenki érezte az egységes irányítás hiányát és bár az előírt anyagot az egyes iskolák szabályszerű tanmenetben dolgozták fel, egészen bizonyos, hogy or-

ságosan véve igen eltérő gyakorlat alakult ki nemcsak a feldolgozott anyag, hanem a szervezés és lebonyolítás tekintetében is. Ennek az országszerte mutatkozó bizonytalanságnak eloszlatására lesz most hivatva az a Vezérkönyv, amelyet a VKM. megbízásából az Országos Közoktatási Tanács adott ki a kereskedelmi üzemi gyakorlatok vezetésére.[1]

Az I. fejezet az Utasítások szellemében újból megállapítja a kereskedelmi üzemi gyakorlatok célját. Figyelmet érdemlő új gondolatként kimondja: a cél az, hogy „az iskolából kikerülő kereskedelmi középiskolai tanuló a gyakorlati életbe zökkenés nélkül azonnal hasznosan tudjon beilleszkedni és a reábízott részletmunkákat *a munka egészének ismeretében*, de mégis szinte gépies gyorsasággal és biztossággal tudja elvégezni."

A II. fejezet az üzemi gyakorlatok anyagával foglalkozik. Az 1. pont (az anyag megválasztásának szempontjai) hangsúlyozza, hogy „a munka központja a kereskedelem tárgya: *az áru*." Ez egyébként teljes összhangban van az Utasítással is, amely az áruval való foglalkozás révén a tanulókban fel akarja kelteni az érdeklődést az árú és az árukereskedelem iránt. — Itt nagyon bölcs megállapítás az is, hogy a tanítás menetének egysége érdekében az anyag beosztása legalább főbb vonásaiban négy évre egyszerre készüljön el és minden egyes osztályban előre állapodjunk meg azokban a nagyobb tárgykörökben, amelyek abban az évben a gyakorlatok középpontjában álljanak. Hasznos útbaigazítást kapunk ezekre a nagyobb tárgykörökre is: ne tűzzünk ki túlságosan sok árucsoportot, inkább csak néhányat, de azt azután teljes részletességgel a termeléstől kezdve a forgalombahozatalon át egészen a fogyasztásig nyomon kövessük. Ahol helyi jellegű árú van, (Kecskeméten a gyümölcs, Szegeden a paprika, Nyíregyházán a burgonya) ott az legyen a központ. A tárgykörök kiválasztásánál arra is ügyelni kell, hogy az I. és II. osztályban — minthogy a vegytant a tanulók csak a III.-ban tanulják — nem foglalkozhatunk behatóbb áruvizsgálatokkal. A 2. pont a gyakorlatok anyagának elrendezését tárgyalja, amely kétségtelenül legnehezebb feladata lesz az üzemvezető tanároknak. Itt is kapunk általános tanácsokat. Minden hónap lehetőleg arányosan tartalmazzon áruismereti, irodai gyakorlati, könyvviteli-levelezési és számtani elemeket. Egy alkalommal csak egy üzemlátogatást végezzünk. A gyakorlatok elrendezésében nem kell egyetlen egy tantárgy tanítási tervéhez igazodni. Az évvégi begyakorlásra szánt 7 munkanapot ne órarend szerint osszuk fel az érdekelt szaktanárok között, hanem azok úgy kövessék egymást, ahogy a természetes sorrend kívánja, tehát „az ajánlat előzze meg a megrendelést, a csomagolás a szállítást, a hírverés az eladást." Ennek a kérdésnek technikai megoldása több párhuzamos osztály és kevés szaktanár esetén rendkívül bonyolult lesz. A fejezet végén egy minta tárgykörfelsorolást találunk mind a négy osztályra.

A III. fejezetben az üzemi gyakorlatok tanításának módjára nézve kapunk irányelveket. Az egyes gyakorlatok elvégzésének helyes sorrendje: 1. előkészítés az iskolában a megtekintendő üzem vagy intézmény látogatására kérdve-kifejtő módszerrel, odavágó alkalmas filmmel, esetleg megfelelő grafikonokkal, táblázatokkal, szakcikkek olvasásával; 2. üzemlátogatás (párhuza-

[1] Nemzetnevelők Könyvtára. — VI. A gazdasági középiskolák könyvei. 10. Kötet. Országos Közoktatási Tanács kiadása 1942.

mos osztályok más-más üzemet látogassanak, sőt ha szükséges, kisebb csoportokat kell alakítani) az üzem vagy intézmény egyik tisztviselőjének szakszerű magyarázatával; 3. a szerzett ismeretek összefoglalása és begyakorlása. A begyakorlás ismét 3 részből áll: könyvvitel-levelezési, számtani és áruvizsgálati részből. Az utóbbinál a vezérkönyv azt ajánlja, hogy az áruvizsgálatokat a tanulók lehetőleg egyenkint vagy legalábbis kisebb csoportokban végezzék. Ez — megfelelő felszerelés hiányában — természetesen csak igen kevés iskolánál lesz gyakorlatilag keresztülvihető. Mindhárom főrész anyagát a tanulóknak az üzemi gyakorlatok munkafüzetébe is be kell jegyezniök. — Az üzemi gyakorlatokból nincs osztályozás és így a vezető tanárnak csak dicséret vagy korholás áll rendelkezésére, mint fegyelmező eszköz. Nyilvánvaló hanyagság esetén a rendszereteti osztályzatba is be lehet számítani a gyakorlatok eredményét és végső esetben az osztály megismétlésére utasítható a tanuló. A vezérkönyv a jobb eredmény elérésére különböző módszeres fogásokat ajánl: a munkák ellenőriztetését több más tanulóval, egy-egy csoport élére az ügyesebb tanulók közül kiválasztott iroda- és raktárfőnök állítását, jutalmak kitűzését stb. De azt is hangsúlyozza a vezérkönyv, hogy az üzemi gyakorlatok eredményességének legfőbb biztosítéka a vezető tanár lelkes munkája, a gondos előkészítés és az ügyes irányítás. A legfogósabb módszeres kérdés azonban, amit a fejezet vége is kiemel, a munka helyes felosztása a három szaktanár között és maguknak a gyakorlatoknak helyes megszervezése. Itt azt a tanácsot kapjuk, hogy a három érdekelt tanár egymás közül válasszon ki egyet, akiben megvan a kellő szervezőképesség és aki szívesen vállalja a látogatások előkészítését, a szükséges engedélyek megszerzését, a gyakorlati szakemberekkel való tárgyalásokat stb.

A IV. fejezet a II. fejezet végén felsorolt főbb tárgykörök alapján minta-tanítástervet közöl mind a négy osztályra.

Az V. fejezet ennek a mintatanításmenetnek alapján bemutatja a feldolgozás részletes munkatervét osztályonkint minden egyes hónapra és a tanévvégi 7 munkanapra. A vezérkönyv figyelme rendkívüli alapossággal a gazdasági élet minden ágára kiterjed. A tárgykörök között fokozatos felépítésben megtaláljuk az egyszerű adás-vétel lebonyolítását élőszóban és írásban, a posta, vasút, hajózás és légiforgalom szerepét a kereskedelemben, a különböző áruk csomagolását, az áruüzleti ágak közül a gabona- és lisztkereskedelem ismertetését, az építkezés és építési anyagokról szóló tudnivalókkal kapcsolatban az épület- és bútorfa, tüzifa, bútorkereskedelmet, a hentesárugyár alapításánál az állatkereskedelmet, a kiviteli és behozatali üzlethez kapcsolva a Külkereskedelmi Hivatal, behozatali engedélyek ismertetését, az egyéni cég alapításával kapcsolatos teendőket, közvetlen áruüzletek lebonyolítását egyéni cég keretében, az árú- és bankbizományi ügyleteket, közkereseti társasági szerződést, szövetkezet és részvénytársaság alapítását, pénzkezelést, a külföldi kifizetések módozatait, a bankok, takarékpénztárak, Postatakarékpénztár üzemének ismertetését, illetékek, járulékok kiszámítását és leróvását, adóbevallást, az alkalmazottak biztosítását és adózását, az áruvizsgálatok közül a műtrágya, petroleum, cukor, tej és tejtermékek, textiláruk vegyi vizsgálatát stb. stb. Az irodai munkálatoknál a vezérkönyv többször hangsúlyozza a gépírás és gyorsírás alkalmazását. Az üzemi gyakorlatok lebonyolításánál az ellenőrzés megkönnyítése céljából a vezérkönyv ajánlja a tanulók csoportbeosztását, csoportvezetők kijelölését, minden tanuló munkájáról kimutatás vezetését és a tanév végén a kimutatások megbírálását. Az üzemi gyakorlatok miné

gyakorlatiasabbá tétele végett az iskoláknak üzemi gyakorlati szertárat kell létesíteniök üzleti levelekből, árjegyzékekből, számlákból, nyomtatványokból stb.

Függelékül a könyv 24 mellékletet is közöl, amelyek a különböző gyakorlatok és elszámolások mintájául szolgálnak.

E sorok írója már mintegy 15—20 évvel ezelőtt a Kereskedelmi Szakoktatás hasábjain részletesen kifejtette, hogy a felső kereskedelmi iskola csak akkor válnék igazán gyakorlati iskolává, ha minden iskolával kapcsolatban egy árukereskedés és egy bank volna megszervezve, amelyekben délutánonkint tényleges kereskedők, illetve bankemberek végeznék a tanulók gyakorlati üzleti kiképzését a felső ipariskolai műhelyoktatók és a mezőgazdasági középiskolák tangazdaságának mintájára. Igaz, hogy ez a megoldás átmenetileg nagy tőkebefektetést igényelt volna, de aligha járt volna ráfizetéssel, mint ahogyan a felsőipariskolai műhelyek és a tangazdaságok is egész tisztességes jövedelmet hoznak. Ez az elgondolás nem vált valóra, de az 1940. évi új tanítástery lényegileg ennek az ötletnek lépett szolgálatába, mikor az üzemi gyakorlatokat bevezette. A most kiadott vezérkönyv nagy segítségére lesz a tanároknak a kereskedelmi üzemi gyakorlatok lebonyolításában. Mint minden tanítástery, úgy az üzemi gyakorlatoké is eszményi célokat tűz ki és a fentebb ismertetett vezérkönyv ennek nyomán sokirányú követelményt támaszt a tanulókkal, tanárokkal és intézményekkel szemben. Nagy probléma pl. annak megvalósítása, hogy minden tanuló egy üzemi gyakorlat keretében 5—10 számlát dolgozzon ki és ugyanannyit ellenőrizzen, hogy a tanárok az így benyújtott (30-as létszám mellett) 150—300 számlát felülvizsgálják, hogy a meglátogatandó üzemek az évenkint többször és rendszeresen ismétlődő látogatásokat nem fogják-e tehertételnek tekinteni stb. A tapasztalat majd megmutatja, hogy a sok szép elgondolásból mit és hogyan lehet megvalósítani, de az kétségtelen, hogy a kereskedelmi középiskolák gyakorlatiasabbá tételéhez óriási lépést jelent a kereskedelmi üzemi gyakorlatok bevezetése.

Eckerdt Elek.

Válságban van-e a magyar irodalom tanítása?

Csanády Sándor a Nevelésügyi Szemle utolsó számaiban „A magyar irodalom tanításának válsága" címen beszámol a soproni tankerület 1942. nov. 10-i értekezletéről és közli a kérdésekkel kapcsolatos észrevételeit.

A bővebb hozzászólást illetve a kérdés alapos és szélesebb arányú kifejtését a Nevelésügyi Szemle korlátozott lapszáma, azt hiszem, nehezen tehetné lehetővé, másrészt mire e sorok napvilágot látnak, Isten segítségével már meg is jelent egy füzet: egy kb. 20—25 lapnyi terjedelmű dolgozatom, az egész probléma átfogó, tehetségem szerinti minden oldalról megvilágító tárgyalása (elhangzott a Csanády által is említett budapestvidéki igazgatói értekez-

leten 1942. nov. 27-én, és meg fog jelenni évvégén a gödöllői premontrei gimnázium évkönyvében is). Ezért itt és most csak egy-két lényegesnek tetsző megjegyzésre szorítkozom, de ezt megteszem annál is inkább, mert Csanády cikkében névszerint is érintve vagyok mégpedig — mint alább látható — nem éppen a legkedvezőbb beállításban, hozzá még egyedül az új módszer összes hívei közül.

A válság szó erős és nem helytálló. Nehézségek vannak, ez tagadhatatlan, ezekre magam is már ismételten rámutattam. Továbbá bizonyos ellenzékieskedő hangulat is van az új módszerrel szemben, ez is kétségtelen, alkalmam volt ezt tapasztalni a katolikus tanügyi főhatóság által rendezett 1942. évi nyári magyar tanfolyamon. Összegyűlt ott az ország legkülönbözőbb részéből a katolikus tanárok színe-java. Talán nem tévedek, ha azt hiszem, hogy nem is annyira a módszer ellen voltak hangolva, hanem inkább a fogyatékos, a hiányos tankönyvekkel való küszködés eredményezte az ellenzéki hangulatot, ez aztán természetesen a módszer felé is fordult, sőt ha nem csalódom, az egész tanterv felé. Az ellentétek és a nehézségek áthidalhatók, és az volt a benyomásom, hogy a nagy többség véleményével megegyeztem, amikor egyik előadásomat így fejeztem be: „Forr még a mai módszer, valószínű lehiggad, és a régi meg a mostanság újnak nevezett módszer szerencsés szintézise lesz a jövő módszere." Csanády is erre az eredményre jut cikkében, de valahogy az egészről mégis az az emberben megmaradt utórezgés, hogy *nagyobb benne a nosztalgia a régi módszer iránt, mint az új módszer jóoldalainak elismerése.* Igen, *a módszer*, itt van a legtöbb nehézség. Érthető okokból. A társaság legnagyobb részének úgyszólván máról-holnapra fel kellett hagynia eddigi, nem egy esetben talán évtizedeken át gyakorolt módszerével, és új módszert kellett követnie, amiről a legtöbb esetben azt sem tudta, hogy hát milyen is. Az ember — főleg bizonyos kor után — konzervatív, húzódozik az újításoktól. Próba elé állította ez az új módszer a fiatalabb tanári nemzedéket is, mert a tanár számára nagyobb megterhelést jelent, mint a régi, amikor alsó fokon csupán tartalmat kértek, felső fokon pedig „elmagyarázták" az anyagot szabad előadás formájában. *A tankönyvek hiányos volta* újabb nehézséget jelentett: a gyerekeknek nem volt — sajnos, ma sincs — miből készülniök. További nehézség: használjunk *diáriumot!* Igen ám, de mit és mennyit írassunk bele? Ha az iskolában diktálom le, didaktikai szempontból nem járok el helyesen, ha a diák írja le akár otthon, akár az iskolában, megbízhatatlan, sőt sokszor rossz szövegből készül. Mindez bizonyos nem kedvező hangulatot teremtett a társaságban az új módszerrel szemben. Ez az ellenszenv, sajnos, részben még ma is megvan, főleg az idősebb nemzedékben. Bizonyos hátránnyal indult hát hódító útjára az új tanterv és új módszer. Aztán lassan kitűntek a hibái is, ezekre az említett dolgozatomban részletesen kitérek, itt nem akarok tárgyalni. Többről kitűnt, hogy nem is olyan áthidalhatatlan hiba, de ami csakugyan az volt, még az se olyan nyomós, hogy miattuk elvessük az egész módszert, mert az előnyök még mindig nagyobb súlyt vetnek a mérlegbe.

Csanády beszámolójából az tetszik ki, hogy a soproni értekezlet szinte egyetemesen állást foglalt az új módszerrel szemben. Okom van föltételezni azt, hogy voltak ott más véleményen is, ha csak egy-ketten is. A Csanády által névleg is említett felszólalók közül ugyanis egyik kedves kollégának egy hozzámintézett leveléből idézem a következőt: „Mult évi munkáját valósággal utasításként követtem, s azt láttam, hogy igen szépen sikerült tanítványaim

érdeklődését lekötnöm s figyelmüket az olvasmányokban lévő szépségekre stb. irányítanom. Az elért eredménnyel meg voltam elégedve, s nagy örömömre szolgált, hogy a IV. o. az év végén külön megköszönte „a gyönyörű magyar órákat". Kolléga Ur fölszólítására megírnám esetlegesen eltérő véleményemet, de igazán nem tudok semmit sem írni e tekintetben. Megvallom, nekem élvezet volt ezen az alapon tanítanom, s úgy érzem, egészen megfiatalodott a tanítási módszerem. Ez pedig 32 évi tanítás után nagy szó." A nélkül, hogy ebből — idézhetnék még többet is más országrészekből — messzemenő következtetéseket vonnék le (bizonyára van benne udvariasság is), mégis megállapítható, hogy nem lehet az az új módszer olyan nagyon rossz. Csak óvakodni kell a túlzásoktól, csak rugalmasan kell használni és bizonyos kritikával. Bőven nyílik mellette alkalom arra is, hogy az olvasmányok esztétikai és egyéb hatását érvényesülni hagyjuk, fölösleges, de nem is szabad minden olvasmányt elemzésekkel földolgozni.

Sokkal égetőbb probléma a tankönyvek új, javított kiadása. Ami a tanterv változtatását illeti, erről itt most csak ennyit legyen szabad megemlítenem: már V. osztályban meg kellene kezdeni a rendszeres irodalomtörténeti, vagy ha úgy tetszik: irodalmi oktatást. A tantervi kérdés többi része csak részletkérdés e mellett. Csanády szerint a VI. osztályban kellene ugyanezt megkezdeni. Miért? Amit ő az V.-be tesz: „a magyar mult szemlélete, szellemünk történetének bemutatása" részben már megtörténik az alsóbb osztályokban, részben inkább a legfölsőbb osztályokba való. Hiszen ő maga mondja ugyanott: „A szellemtörténet és művelődéstörténet köréből vett szemelvények teljesen *holt* anyagot jelentenek jórészben ebben az osztályban." Ezt nem írnám alá ilyen erős megfogalmazásban, mégkevésbbé helytálló a következő megállapítása: „A legnagyobb erőfeszítéssel sem lehet a tanuló lelki tartalmává tenni az V. oszt. anyagát". Tapasztalásból mondom, hogy lehet, pedig tehetség szempontjából elég gyenge anyaggal voltam megáldva. Annyi tény, hogy az V.-es anyag nehéz az V. osztályban, és inkább a VIII.-ra való.

Csanády másik cikkében fölhívja a figyelmet igénytelen dolgozataimra. De az összesen száz oldalt meghaladó dolgozatokból mást nem olvas ki, mint bizonyítékot az új módszer ellen. Pedig találhatott volna benne mást is. Az a benyomásom, hogy talált is. Így például a soproni értekezlet előtt négy hónappal megjelent második dolgozatom egyik fejezetében tárgyalom az új magyar tanítás nehézségeit, és a következő címeket használom: tanterv, módszer, tankönyv, érettségi. Csanády javaslatának fölosztása: tanterv, célfeladatok, módszer, tankönyv. Csak a célfeladat szóval nem találkozhatott nálam, mert ösztönszerűen húzódozom a manapság divatos, modernnek tetsző, idegenszellemű (célfeladat: Zielaufgabe) idényszavaktól. Az illető értekezlet több kifogását is már eredetiben olvashatta dolgozatomban, nevezetesen: a jelenlegi V.-es anyag nehéz az V.-eseknek, a VI.-os anyag sem megfelelő, tanítsuk az irodalmat rendszeresen már az V.-től kezdve; a tankönyvek hiányosak. Itt azonban mindjárt hangsúlyozni is szeretném, hogy ezekre az illető fölszólalók, sőt maga a cikkíró is magától is rájöhetett, ezek olyan dolgok, amikre egymástól függetlenül ugyanabban az időben is ráakadhat két ember. Nem állítom tehát, hogy tőlem vették. Van azonban az értekezleten elhangzott fölszólalások között egy, aminél ez nehezen tételezhető föl. Egyidejűleg kutattam Péterfy Jenő életrajzi adatai után az illető pedagógiai dolgozatom megírásakor. Ezzel kapcsolatban kerültek elém a Bach-korszak óraszámai a pesti piarista gimnázium értesítőjéből. Párhuzamot vontam az akkori és a mai ada-

tok között, és kimutattam, hogy akkor kedvezőbb volt a helyzet. (A magyar tanítása az ötödik osztályban 60—61. lap). Csanády beszámolójában pedig ezt olvasom: „Mély benyomást keltettek B. I. következő adatai": és aztán jönnek az én adataim, azzal a különbséggel, hogy azóta a negyedikben egy magyar órával több van, így a mai helyzetet föltüntető számon változtatni kellett. Hivatkozás nám sehol sincs. Nagyon kicsi a valószínűsége annak, hogy erre függetlenül rájött. Annál kevésbbé hihetem ezt, mert tudom, hogy az értekezlet kapcsán többször hivatkoztak dolgozataimra. Hiszen lényegtelen az egész, de bántó, hogy ha már előfordul és ha csak egyszer fordul elő a dolgozataimmal kapcsolatban a nevem, akkor is csak abban a beállításban, amit itt ismertettem. Még bántóbb, hogy a név szerint való megemlítésem után, mintegy annak folytatásaképpen következik egy idézet, amelyben többek között ez áll: „Ezzel a módszerrel lehet elérni egyes órákon tetszetős látszatsikereket." Az egész úgy van megfogalmazva és a cikkben elhelyezve, mintha az én általam képviselt didaktikai módszer ellen irányulna. Ezt a leghatározottabban visszautasítom: sosem törekedtem látszatsikerekre, sőt mindig megírtam őszintén a nehézségeimet is. Maga a módszer magában hordja a veszélyt, hogy valaki látszatsikerekre törekszik, ezt szóvá is teszem én is említett nyomdában lévő dolgozatomban, de név nélkül, csak általánosságban, másrészt azonban nemcsak látszateredményeket lehet ezzel a módszerrel elérni. Utalhatok itt az imént idézett levélre is éppen a soproni tankerületből, de utalhatok arra a körülményre is, hogy csak azt írtam le a dolgozataimban, amit magam is megcsináltam, mindössze 5%-ra tehető a később eszembejutott gondolat. Végül maga a siker sokszor tőlünk független valami, jelen esetben nagymértékben függ a tanulók szellemi képességétől (ami az enyéméknél inkább gyenge, mint jó), függ szorgalmuktól és esetleg más körülményektől is, nemcsak a tanártól. Egyik főkritériuma a tanári munkának a siker, de nem az egyetlen. Tudom, hogy aki a nyilvánosság elé lép, annak el kell vállalnia a kritikát is. A kritikát vállalom. Azt lehet mondani, hogy rossz, amit írtam, ez fölfogás dolga. De az ilyen egyoldalú beállítás az ilyen megfogalmazás, ami bár homályosan is, de az általam értelmezett értelemben is olvasható, sértő és igaztalan.

Egyszóval Csanády más tanulságot is találhatott volna dolgozataimban, mint csak argumentumot az új módszer ellen. Elhallgatja azokat a részeket, ahol én is elismerem a hibákat. Meg aztán, amit ő fölhoz, az a legtöbb esetben nem is a módszer hibája, hanem a tankönyveké. Végül Csanády soknak találja a nálam talált anyagot és nagynak a tanárra nehezedő terhet. Az első fölfogás dolga. Lehet kevesebbet is venni a nélkül, hogy az új módszeren sérelem esnék. Ami pedig a tanár készülését illeti, eddig is készült mindenki: a magyarázataira, kiki saját kedve, tehetsége és körülményei szerint. A dolgozatomban közölt olvasmánytárgyalások nem kánon, ezt hangsúlyozom a bevezetésben, másrészt a bennük lévő anyag nem más, mint amire a tanárnak úgyis föl kellett készülnie eddig, csakhogy ott nem egyfolytában van leírva, hanem megszakítva a kérdésekkel és feleletekre bontva. De tulajdonképpen nem más, mint amit a tanár magyarázata közben eddig egyedül mondott el, ha kicsit igényesebb volt, és nem elégedett meg pusztán a tartalommal. Az olvasótól szíves elnézést kérek e szubjektív és védekezés jellegű betoldásért, de szükségesnek láttam.

Összefoglalva az egészet: *nincs itt szó válságról, mindössze bizonyos nehézségekről.* Egyik: az új módszert sokan nem tudták, még többen nem

akarták elfogadni, alkalmazni, továbbá magának a módszernek is vannak fogyatékosságai. Ezeket a fogyatékosságokat ki kell küszöbölnünk, és *szintézisre kell törekednünk a régi és új módszer között.* Az alapelvek azonban változatlanul hagyandók: az olvasmányból induljunk ki, ne közöljünk légüres térben mozgó ismereteket, lehetőleg foglalkoztassuk az egész osztályt, beszéljük meg az illető művet, elemezzük végig, ahol lehet (tehát nem mindig). A másik nehézség: *a tankönyvek hiányosságai. Ezen új kiadásokkal lehet, és kell is segíteni.* Végül a mostani *tanterv nem* megnyugtató, ezen változtatni kellene, főleg a jelenlegi V.-es és VI.-os anyag elmellőzésével és helyükbe *már az V. osztályban megkezdett rendszeres irodalmi tanítással.* Válságról beszélni túlzás. Kiküszöbölhető nehézségek vannak itt, és talán elég jelentékeny-részben a nehézségek miatt jogosan ellenkező irányra hangolódott, részben az újításoktól ösztönszerűen húzódozó ellenzékről. Ezek száma azonban jó tankönyvek megjelenése után lényegesen csökkenni fog. Vagy talán két nemzedék harca ez: a lélekben öregeké a lélekben fiatalokéval?*

Zimándi Pius.

IRODALOM.

Széchenyi. A magyarság hódolata a legnagyobb magyar születésének százötvenedik évfordulóján. Athenaeum, Budapest 1941. 330 l.

Ez a Bagoly Béla szerkesztésben megjelent s az ügy iránt érzett áldozatos szeretet gondosságával összeállított pompás kiállítású, gazdagon illusztrált díszmű összefoglaló tanuságtétel arról, hogyan ünnepelte nemzetünk a magyarság legnagyobb fiát születésének másfélszázados évfordulója alkalmából.

Tartalma Váradi Józsefnek kimerítő és Széchenyi vallomásainak felhasználásával készült életrajzi vázlata mellett a Széchenyi-év ünnepségeiről, az ünnepeken elhangzott megemlékezésekről való beszámoló. Ezeken az ünnepélyeken Kormányzó Urunknak az országos Széchenyi ünnepélyen mondott szózata szellemében a magyarság szellemi életének vezető férfiai, a legkülönbözőbb tudományos, politikai, társadalmi és gazdasági közületek képviselői tettek vallomást Széchenyiről.

Annak a hatalmas arányban kibontakozó képnek hatása mellett, amelyet ezek a sorozatos megemlékezések tesznek az olvasóra, és azon felül, bennünket nevelőket mindenekelőtt ez emlékbeszédek benső, tartalmi tanulságai érdekelnek. Ezekből a legkülönbözőbb szellemi irányokból jövő, Széchenyi nagysága előtt meghajló megnyilatkozásokból a nevelés elméleti és gyakorlati munkásai előtt megvilágosodik, hogy mi az, ami Széchenyi szellemiségéből a mai magyarság vezető rétegeiben él. Mi az, ami a nagy nemzetnevelő hatásaként még ma is elevenen ható erő az államférfiú, a politikus, az elméleti tudós, a gazdasági szakember és nem utolsó sorban a pedagógus, s így elvárhatóan az egész nemzet tudatában a nagy férfiú születésének százötvenedik fordulóján. Felmérhetjük és végigelemezhetjük ennek az eleven erőnek nagyságát és kiterjedését, az egyes hivatásrétegekben jelentkező hangsúlyozottabb elemeit, s számot adhatunk magunknak arról, mit és mennyit jelent nekünk ma, nemzetünk eme válságos korszakában Széchenyi szelleme. Mi lett valóságos közkinccsé, a nemzet életét tevékenyen alakító hatalommá

* Csanády Sándor vitazáró sorait egy további hozzászólás után következő számunkban közöljük.

abból a felmérhetetlenül sokoldalú szellemiségből, amely Széchenyi műveiben és alkotásaiban jut kifejezésre. Melyik elvetett mag a sok közül hullott termékeny talajra, melyik esett az útszélre vagy pedig kősziklára. Megvizsgálhatjuk, mintegy lelkiismereti ellenőrzést gyakorolva azt, hogy vajjon csakugyan elmondhatjuk-e a költő szavával:

Nép, mely dicsőt, magasztost *így* magasztal
Van abban élni hit, jog és erő.

Külön kell megemlékeznünk a már említett terjedelmes, több mint száz oldalra terjedő Széchenyi-életrajzról. Szerzője Váradi József ezzel az értekezésével újból tanuságot tett arról, milyen lelkes és alázatos szolgálója, egyben azonban milyen alaposan tájékozott elmélyült ismerője Széchenyinek. Életrajzi vázlatát azzal teszi nemcsak színessé és elevenné, hanem egyúttal lélektanilag elmélyültté, hogy hősének sorsváltozásait vallomásai tükrében mutatja be. Széchenyi súlyos megpróbáltatásokkal és benső küzdelmekkel terhes élete, a szó legnemesebb értelmében vett tragikus hősi, heroikus életforma körvonalai bontakoznak ki előttünk. Az egész életrajzot végigkíséri ennek a nagy férfiúnak önmagát leleplező, a lélek legbensőbb megrezdüléseit feltáró őszinte lírája, amely egyúttal a legkövetkezetesebben végrehajtott, sokszor kíméletlennek látszó önnevelésnek legklasszikusabb megnyilatkozása is.

Mindent összefoglalva elmondhatjuk, hogy a könyv szerkesztője nemcsak szép, hanem egyúttal hasznos könyvvel ajándékozott meg bennünket.

tb.

Schütz Antal, Életem. (Emlékezések. 1942. Szt István Társulat. 294 old).

Schütz Antal, akinek eddig csak kivételes arányú és mélyreható tudományos munkásságát ismertük, most Életem c. könyvében bepillantást enged az *ember* és a *tudós* belső világába is. Sokakat talán meg is lepett, hogy ő, aki egész életében elzárkózott a neves tudósokat olyan gyakran megkísértő zsurnalizmusnak minden passzív és aktív megnyilatkozása elől, sőt akiről éppen ezért a magyar olvasóközönség hosszú ideig — irodalmi és tudományos jelentőségének alig-megfelelő mértékben vett tudomást, most feltárja életútját és úgy szinte szubjektív közelségbe lép az olvasóhoz. A könyvnek figyelmes elolvasása azonban, főképpen pedig az Előljáróban felhozott meggondolások meggyőzik az érdeklődőket arról, hogy itt nem öntetszelgő karriercsillogtatásról, vagy öncélú anekdotálgatásról és indiszkrét önkiteregetésekről esik szó, hanem egy szívvel-lélekkel hivatásáért élő szakember és az ige szolgálatában munkálkodó szerzetestanár beszámol önmagának és övéinek arról, hogy mi volt az *életcélja*, mit ért el ebből és *hogyan* sikerült mindezt megvalósítani.

Schütz számol azzal, hogy az ember sorsa benne gyökerezik a környezetvilágban is. Ezért, meg más okból is részletesen ismerteti gyermekkorát, faluját és környezetét. (Született 1880. okt. 20-án Kistószegen, Torontál megyében). Igen tanulságos és a lélek megmagyarázhatatlan mélyeibe néz az a visszaemlékezése, amelyben leírja „Hogyan lettem én magyarrá", és „Hogyan lettem magyar író." Ezek a fejezetek, de a könyvnek úgyszólván minden oldala sejteni engedi az akaraterőnek, a szívós kitartásnak és célratörő összeszedettségnek azt a lendületét, amely az egykori (szíjgyártónak szánt, majd polgáriba iratott) falusi gyermekből egy életen át tartó öntudatos munkálkodással kialakította egyik legnagyobb és kétségtelenül legszolídabb tudomá-

nyos értékünket. Sajnáljuk, hogy a könyv éppen ott kezd egyre szűkszavúbbá és tartózkodóbbá válni, ahol tisztelői és olvasói nagy érdeklődéssel várták tevékenységének és életsorsának tüzetesebb ismertetését: a teológiai majd az egyetemi tanárság körülményeinek és tudós búvárlatainak részletesebb kifejtését.

A mű alaphangulata a kiegyensúlyozott életnézésnek és az emelkedett lelki derűnek sajátos elegyedését mutatja. Schütz egy könnyen tragikussá válható betegségen esett túl; részben innen is magyarázható hangjának és humorának mély emberi rezignációja. A könyvből elősugárzó életérzés olyan alázatra és komolyságra mutat, hogy az a mű minden olvasóját magábaszállásra, lelki számvételre sürgeti és ezáltal a szolid, józan önismeretet is hatékonyan szolgálja. Schütz könyve u. i. szempontjainál fogva nem annyira az életpálya epikus megrajzolása, mint inkább életrajzi keretek közé helyezett *életbölcselés:* a multnak lélektani, etikai értelmezése és tárgyias értékelése. Tanulság arra, miképp nemesülhet a szaktudomány művelése eszményszolgálattá. Ahogyan pedig Schütz ennek kialakulási útját megmutatja, az mindenkorra érvényes biztató példaadás valamennyiünk számára a hivatási önképzés tekintetében. Így lesz Schütz Antal pályarajzából *irodalmi tett.*

Visy József.

Barta János, Madách Imre. Franklin-társulat kiadása. (Magyar írók sorozat) 1942.

A könyv legnagyobb értékét abban látjuk, hogy Madách Imrét nagy művével szerves összefüggésben tárgyalja, helyesebben: a Tragédiát magából a szerzőből akarja megérteni. A régebbi — filológiai, összehasonlító, szövegmagyarázó — értelmezések leginkább a műhöz tapadtak, Barta János az *alkotóba* világít bele először és természetesnek kell vennünk, hogy így az *alkotást* is közelebb hozza hozzánk.

Madách különös egyéniségének titkát abban *a liberális-romantikus* kettősségben látja, melybe egyrészt veleszületett lelki-alkata, másrészt kora és neveltetése szorította. Romantikus lélek — az élmény, az ösztön, az ihlet és érzés erejében hisz — de kora már romantika-ellenes: az eszme (norma) szabályozó, boldogító erejében bizakodik és *fejlődés*ről beszél. (A romantikus zseni elég önmagának és nem akar „fejlődni!"). Neveltetése sem kedvezett eredeti beállítottságának: az anyai szigorúság még jobban visszakergette tépelődő, élmény-kergető, de az élményig soha el nem jutó önmagához. Belül nagyratartja magát — érzés dolga ez — de nem jut el az élet valóságos megismeréséig, nem jut el a tettig. Ezért késett is meg az igazi alkotással: érzelmi és gondolati anyagához kevés volt a tapasztalati anyaga, ember és életismerete. Házassága ép ezért volt döntő fontosságú esemény: *tett* volt és élményi élete most mélyült el először. Még nem *alkot*, de *tapasztal* — ezért olyan nagy a zuhanás, mely a házasság összeomlásának nyomában jár. A romantikus hősök csak emelkedni tudnak, vagy zuhanni — Madách emelkedni még nem tudott igazán, de zuhanni annál nagyobbat zuhant. A szenvedésbe zuhant bele és abba a gondolatba is — a romantikus nagyotakarás visszája ez! — hogy hiábavaló ábránd a két romantikus eszmény: *a küzdés és szabadság.* Ez a szenvedés sodorta bele a kor vallási kételyeibe, kereszténységellenességébe és itatta vele nagy kortyokban az anyagelvű természettudomány csábító italát. És mégis: elmélyül (ha talán nem is békül meg), az élet égi perspektívája

tárul eléje, mint Ádám elé is, ki romantikus „önhittségéből" végül is visszatalál a Gondviselőhöz.

Természetesnek kell találnunk, hogy a Tragédia magyarázatában is itt köt ki: Ádámnak, a romantikusan „önhitt" lázadónak Istenhez térésében, a másik lázadóval, a „csak azért is" lázadóval, Luciferrel való harca után. Ádám a benne levő „isteni szikra" jogán lázad — ime a romantikus titanizmus, amely Madáchot is egész életén át fűtötte. A maga erejéből akar alkotni és nem hogy tagadná az eget, inkább meg akarja ostromolni. A másik lázadó, Lucifer — a materialista értéktagadás képviselője — épen ezt a romantikus önhittséget akarja megkapni benne. Nem azt akarja, hogy Ádám megölje magát, inkább azt, hogy beletörődjék a küzdelem, a nagyotakarás, a mást akarás feleslegesvoltába.

Valóban, igaza van a szerzőnek: nem értjük meg sem Madáchot, sem a Tragédiát, ha nem értjük meg Ádám és Lucifer harcát. Ádám a teremtő, romantikus titanizmus képviselője és nem a csalódássorozat töri meg, hanem az, hogy Lucifer, a *dőre tagadás* szelleme — a *semmi*, az *anyag* sivárságával kínálja meg. Ádám nem kér ebből a materialista semmiből, mert nem tud kigyógyulni romantikus énjének abból az alapvető érzéséből, hogy a szabad küzdési lehetőség ad értelmet az életnek. Lucifer hiába mondja Ádámnak — amit a kor tudománya is mondott Madáchnak — hogy az Isten is csak *bál* (az *anyag* és a *semmi* rabja), Ádám nem akar báb lenni és Lucifer itt veszti el vele szemben a csatát.

Így hozza Barta János szerves összefüggésbe az alkotót művével és úgy érezzük, hogy célja teljes mértékben sikerült. Valóságos regényolvasási izgalommal éljük át, hogyan vezet el bennünket — az író lelkének, jellemének elemzésén át — az *alkotás*, a *mű* küszöbéig. Mégis azt érezzük, hogy alapvető elgondolása kedvéért, kissé *kikerekíti* mondanivalóját, helyesebben, nem néz szembe azzal a kétségtelen lehangoltsággal, amely a Tragédia olvasását nyomon kíséri. Meggyőzően demonstrálja, hogy a történelmi színek a haldokló *romantikus-spekulatív* metafizika harca a század derekán erőrekapott radikális anyagelvűséggel, de mintha ebben a harcban a „megtérő" Ádám mégis alulmaradna! Ádám romantikus titanizmusával ott van baj, hogy nem harcol igazán az elveiért; voltaképen *nem küzdő titán*, csak *fáradhatatlan csalódó* és ez kelti azt az érzést, hogy a vég megnyugtató értelme — az, hogy a szabad erkölcsi cselekvés rangját kaptuk Istentől — inkább csak *ráfüggesztés*, de nem *következmény*.

Mégis az a véleményünk, hogy Barta János könyve hibátlanul szép könyv. Nagy tudás, felelősségtudat és az ügy — az igazság — önfeláldozó szolgálata jellemzi. Nem akar csillogni — kerüli a szellemtörténeti és lélektani önkényeskedést — de amit mond, arról érezzük, hogy a legmélyebbről fakadt. A Madách-tanítás szempontjából nélkülözhetetlen könyv.

Vajtai István.

Dr. Saád Ferenc, Nevelőállam. Stádium, 1942. 191 lap.

Vitéz Béldy Alajos Előszavában útjelzőnek nevezi Saád munkáját, örökérvényű igazságokkal telerótt útjelzőnek, a nemzet nehéz, göröngyös, de gyakran dicsőséges útján. Ez az útjelző irányt mutat a világtörténelem legvéresebb eseményei között a jövő felé haladó magyarnak.

Bevezetésében a szerző rámutat arra, hogy az államot és nemzetet kemény próbának alávető háború hatalmas változást és átalakulást hoz magá-

val. Erre valamennyiünknek fel kell készülnünk. „Az új idők új szellemét és gondolkodásmódját kell elültetni nemzetünk lelkébe".

Munkája további során a német, az olasz, a japán és a finn katona- és nemzetnevelés lényegét tárgyalja. Az új politikai, gazdasági rendszer, új harcászati, hadászati elvek, és nem utolsó sorban a német ifjúság, az egész német nép „nevelése" vezethetett csak eredményre. A jellem fejlesztése, a lélek erősítése, az egész nemzet egy irányba való vezetése a cél. — Az olaszok vezére is abból indul ki, hogy mindenkinek katonává kell lennie. A hatalmas társadalmi és politikai átalakulás egész építő munkáját a nemzet nevelésével kezdte meg. A római világbirodalom hajdani dicsősége fegyelmezi és teszi öntudatossá az olasz nemzet minden tagját, ez ad neki erkölcsi erőt és megszeretteti vele a „veszélyekkel teli életet". A világpolitikai tényezővé lett japán nemzet fiai is minden egyéni szempontot a nemzeti közösség érdekeinek vetnek alá. Az önmegtagadó és haláltmegvető japán minden japánt testvérének tekint, a nemzetet egy nagy családnak, a császárt pedig a család teljhatalmú és mindenben parancsoló apjának. Az őszinte együttérzés hangján szól végül a szerző a kicsiny, de világtörténelmi hivatást betöltő finn nép katonai és nemzetneveléséről. Az edzett, kitartó, vallásos, erkölcsös, szabadságszerető, közösségért élő, öntudatos finnek csodálatos szociális nevelési rendszert építettek ki. Középiskolai nevelésük célja: „Élje át a tanuló azt az igazságot, hogy az egyes ember végső fokon a nemzetnek köszönheti létét és művelődési lehetőségeit." A finn nép bebizonyította azt, hogy „a becsületes harcból még bukás árán is van feltámadás".

A rendkívüli eredményeket felmutató négy nép nevelési rendszerének bemutatása után megadja a jövő egyetlen lehető, a tömegnevelésre épülő állam, a „nevelőállam" fogalmát. A nevelőállamban nemcsak az iskola, hanem minden intézmény nevel. Vezetőképző iskoláiban a pedagógia, a lélektan, a másokkal való bánás elsajátítása a legfőbb tárgyak. A nevelőállam megbecsüli a tehetségeket, világnézeti nevelést ad, a kötelező munkaszolgálat és a katonás életforma bevezetésével ledönti a válaszfalakat, és a vallásra, a nemzeti multra, a természetszeretetre épít. — Az eszményi nevelőállam szerinte a következőképen épülne fel: Első helyen áll az édesanya közösségre nevelő tevékenysége, ehhez kapcsolódik a vallás-erkölcsi alapon álló, a testi és szellemi képességeket harmonikusan kifejlesztő, nemzeti érzéssel és katonai szellemmel átitatott iskolai nevelés a „független" tanítói és tanári rendsegítségével. A nevelőállam tevékenysége folytatódik, ill. kiegészül a közösségi érzést erősítő és a honvédelmi szellemet kifejlesztő ifjúsági (mindkét nembeli!) katonai előképzéssel. (Bőven és alapos tudással szól itt a katonás szellem felébresztésének különböző lehetőségeiről). A következő lépés az egységes nemzeti szellem kialakítása minden áron, a nemzeti élet minden vonalán, a nemzet összes intézményeiben. A megújhodott, magyar szellemű irodalomnak és művészeteknek tevékeny szerep jut ebben a létfontosságú nevelésben. Koronája a nemzetnevelésnek a katonai nevelés. Mindez csak a szociális igazságra és emberszeretetre épült nevelőállamban érvényesülhet maradéktalanul. E nélkül az egész csak álomkép, homokra-építés.

Második ezerévünk függ attól, „hogyan használjuk fel a most folyó rettenetes küzdelem tanulságait, lesz-e erőnk, lesz-e emberünk, főleg pedig kitartásunk a meginduló ilyenirányú lendületes alkotó munkához". Ebből önként adódik, hogy az összlakosság testi-lelki ellenállóképességét a legmagasabb fokra kell emelni. Becsületességre, bajtársiasságra, felelősségérzetre, közös-

ségi érzetre, istenfélelemre tanítson a nevelőállam új iskolája egy új nevelési rendszer keretében.

Logikusan felépített, elmélyedő tanulmányokra épülő, alapos tudással megírt munka Saád könyve; a problémákat világosan, sok-sok példával alátámasztva, sok-sok idézettel fűszerezve tárgyalja mindenki számára könnyen érthető nyelven. Minden nevelő, aki az új világ szociális érzéstől áthatott magyar fiainak felelős vezetője és irányítója, haszonnal olvashatja Saád gondolatébresztő művét. El kell olvasnia annak is, aki felelőssége teljes tudatában nemcsak beszél az új magyar életről, hanem tettekkel is hozzájárul az új Magyarország további ezer évének kovácsolásához.

Alpár Gyula.

Életelvek — életsorsok. 1. *Epiktétos Kézikönyvecskéje*, vagyis a stoikus bölcs breviáriuma. (Kerényi Károly előszavával, Sárosi Gyula fordításában görögül és magyarul. 1942. 71. old. — 2. *Marcus Aurelius Vallomásai*. (Összeválogatta, fordította és a bevezetést írta Vajda László. 1942. 66 old.) — 3 *Szent Ágoston Vallomásai*. (Bevezetést írta, fordította és összeválogatta Horváth Miklós. 1942. 64 old. — 4. *II. Rákóczi Ferenc Emlékezései és Vallomásai*. (A szemelvényeket fordította és bevezette Geréb László. 1942. 72 old.) — *Az Officina* kiadásai.

A legújabb Utasítások gyakran kiemelik azt a jelentős nevelői hatást, amelyet az irodalom és történelem tanítása során az eredeti alkotásoknak vagy egykorú forrásoknak bemutatása gyakorolhat a növendékek lelkére. A remekművekből vett szemelvények ízlésüket fejlesztik, a naplók, emlékiratok és egyéb feljegyzések pedig mélyebb bepillantást engednek a kornak eszmevilágába, egyben fényt vetnek a nagy egyéniségek jellemére továbbá az életről és az emberi hivatásról való felfogásukra.

Nevelői munkánknak ehhez követelményéhez nyujt segítséget az Officina kiadásában megjelent több ízléses kiállítású könyv, amelyek nagy írók, gondolkozók és vezéregyéniségek naplóiból, vallomásaiból mutatnak be ügyesen kiválogatott szemelvényeket.

1. *Epiktétos* Kézikönyvecskéje a neves sztoikus bölcselőnek azokat az életelveit tartalmazza, amelyeknek feladata a gyakorlati élet kiegyensúlyozottságát, megelégedettségét és higgadt nyugalmát előmozdítani. Kerényi Károly az Előszó-ban a sztoikus világnézetet beállítja a bölcseleti gondolkozás fejlődési sorába. A fordító pedig magyarázatot csatol a műhöz, amelyben a sztoikus erkölcsbölcselet és embereszmény sarkalatos fogalmait világítja meg. Fordításában szóhasználata nem mindig következetes (pl. a phantasia kifejezés visszaadása). Erénye, hogy a szöveghűséget sikeresen össze tudja egyeztetni a magyarosság követelményeivel.

2. Szerves folytatása ennek az életszemléletnek *Marcus Aurelius* Vallomásai c. kötet. A bevezetésben Vajda László a filozófuscsászár lélekrajzát és erkölcsi jellemképét vázolja mély árnyalású és kifejező vonásokkal. A hű és választékos fordítás ízelítőt ad Marcus Aurelius sajátos stílusából és megérezteti lelkének állandó feszültségét és nyugtalanságát.

3. *Szent Ágoston* Vallomásai már a kereszténység világába vezetnek. Horváth Miklós bevezetője az átélés és alapos elmélyülés frigyéből született. Ismerteti szt. Ágoston életét, az eretnekségek közül való kiútkeresését, majd irodalmi munkásságát. Fordítása könnyed, kifejező. A szemelvényeknek pedig

a könyv szűk kereteihez mért kiválogatása sikeres és így valóban szemléletesen tudják elénkvarázsolni az ágostoni lélek vívódó eszménykeresését.

4. *II. Rákóczi Ferenc*nek két ínásából, az Emlékezésekből és a Vallomásokból mutat be fejezeteket Geréb László. A kiszemelt részek feladata, hogy Rákóczit két oldalról mutassák be: az államdíján önlelkébe mélyedő elmélkedőt és a nemzeti mozgalom élén álló vezért. A bevezetése ösztövér szempontjaival szűkreszabott stílusával gyakran inkább csak sejtet.

A sorozat megindítását a szélesebb magyar olvasóközönség nagy érdeklődéssel fogadta. Ennek kézzelfogható bizonysága a csinos kötetek nagy kelendősége. Bennük a humánum-eszme és a nemzeti öntudat egy-egy klasszikus gondolkozója szólal meg és tesz vallomást múlhatatlan értékekről. Ez avatja a könyveket a nevelők hasznos útitársaivá is.

Visy József.

Balla Antal, Magyarország története. Budapest, 1942. Singer és Wolfner, 341 lap.

Balla Antal Magyarország történetét foglalta össze egy szép kiállítású kötetben.

A kidolgozást illetőleg a mű szerkezetét úgy tagolta, hogy a könyv első fele foglalkozik a legrégibb időktől az 1790/91-i országgyűlésig terjedő részszel, az egész második fele pedig az azóta eltelt idővel. Az anyag tehát olyan olyan mértékben tágul, amint közeledünk a jelenhez, azaz két aránytalan részt kapcsol össze.

A mű első fele előbb Mátyás haláláig mutatja be a magyar nagyhatalom kialakulását, közép- és reneszánszkori fejlődésünket.

A politikai történet vázára épít. A hadvezérek, királyok, államférfiak tetteit mondja el, csatákat, törvényeket, adatokat, eseményeket sorol fel. Ezek alapulvételével tölti meg művét szellemmel. Vitathatatlan adatok, a legújabb buvárkodások eredményei alapján dolgozik. A nagyobb történeti hősöket méltató s a kisebb fejezeteket lezáró jellemzései kitűnőek. Sok új szempontra mutat rá, sokszor cáfolja az eddig elterjedt és meghaladott közfelfogást. Mértéktartó, nyugodt és előkelő vonalvezetéssel maga veti fel az átlag-műveltségű olvasó lelkében feltámadó kétségeket és megfelel rájuk. Így magyarázza meg például: nem volt-e hiba a magyarság erőszakos térítése? Nem, hiszen a régi pogány hitben nem élhetett volna tovább Európa közepén. Kifejti, hogy Szent István kultúrája mennyire latin és keresztény kultúra volt és nem germán, mint sokan gondolnák. Beszél a nagy királynak az ország érdekében „felülről csinált forradalmáról". Rámutat arra, hogy maga a nemzet milyen szilárd és fölényes volt már akkor a dinasztia tagjainak a középkorra jellemző versengései közben is, pl. a német támadások visszaverésében, a tatárjárás kiheverésében. Méltatja a kiváló Árpádok sorsdöntő szerepét, akik Ostmark és Bizánc között tartós államalakulatot tudtak fejleszteni. Nagy Lajosban a középkori lovag jellemvonásait is hangsúlyozza. Mátyást csak mint politikust vizsgálja. Elemzi az ő nagy tervét, az erős nemzeti állam létrehozását, a császárságért való törekvéseit, előfeltételeit a török ellen tervezett élet-halálharcnak. Sikerült fejezet mutatja be a korszak gazdaságtörténetét, ipari, földművelési, kereskedelmi fejlődését.

A következő rész a törökök és Habsburgok alatti 300 évvel foglalkozik. Kifejti itt többek között, hogy Mohács előtt főuraink nem voltak rosszabbak, mint bárhol másutt, de nálunk nem volt az osztályönzésnek korlátokat szabó

erős központi hatalom. Felhasználja a világtörténelmi távlatokat is: a katasztrófa eredeti okául a franciák és Habsburgok ádáz hatalmi versengését adja. A Rákóczi-szabadságharcról szólva érdekes szempontja pl. az, hogy a kurucok a németek és az uralkodó ellen keseredtek el, pedig az uralkodóház nem is ellensége Magyarországnak, a beolvasztó rendszer fő mozgatói pedig nem is németek: Kollonich délszláv, Caraffa olasz, Herbeville, Savojai Jenő francia, Kinsky pedig cseh eredetűek voltak. Szembeszáll azzal a romantikus, hamis felfogással, mely a szatmári békében egy Világoshoz hasonló tragikus fegyverletételt lát.

A könyv második, bővebb újkori része ismét kettéoszlik: az első világháborúig és a napjainkig terjedő időre. Ez a 150 éves újabb rész egymaga akkora, mint az egész addig terjedő anyag. Törekvései itt is ugyanazok, mint eddig, de kevesebb sikerrel.

A Ferenc császár-féle abszolutizmust közgazdasági háttérrel is megvilágítja. De itt és később is helyenkint olyan előzetes közgazdasági szakműveltséget tételez fel, amellyel átlagos közönségünk, — bizonyára sajnálatos módon, — nem rendelkezik. Az átlag-olvasónak értetlen átugrásra, vagy szakenciklopédia használatára való késztetése helyett kívánatosabb lett volna inkább egyes részek egyszerűbb fogalmazása. A reformkort, a magyar szabadelvűség kezdeteit ismét belső ébredező erőkből és a párhuzamos külföldi hatásokból eredezteti. A Széchenyi—Kossuth kérdést élesen és világosan elemzi. A korabeli angol példára hivatkozik, ahol az egyformán szabadelvű toryk és whigek is csak az iramban különböztek. Látjuk Kossuth és Görgey erőfeszítéseit, a kezdeti sikereket, de látjuk a külpolitikai elszigeteltséget, a debreceni belviszályokat, Görgey stratégiai hibáját Buda felesleges ostromával, a katonai és politikai vezetés szakadékait. A debreceni Habsburg-trónfosztás — a legújabb adatok szerint — nem volt döntő befolyással, már előbb elhatározták Bécsben az orosz segítség kérdését. A gyors összeomlás után a cár kegyelemkérő levele ellenére is kegyetlen volt a megtorlás. Nem menthető fel Ferenc József sem. A kiegyezés a szerző szerint ismét külső és belső ellenállhatatlan erők eredménye. Megdicséri az eddig kellően nem méltányolt emigráció és az itthoniak törhetetlen magyar nemzeti érzését.

A kiegyezés utáni kort illetően mindig jobban látszik a könyvben a törés. Itt meg kellett volna szakítania a tárgyalás eddigi menetét és esetleg külön kötetben, vagy legalább is éles elválasztással tárgyalni a következő eseményeket. A legújabb 70 év mégis csak túlságosan közel esik még, nehéz az eddigi, megállapodott és leszürt tárgyilagosságot megtartani. Így pl. azt mondja, hogy id. Andrássy Gyula nem dicsekedhetett nagy elméleti képzettséggel. Éppily kétséges, hogy nemzetiségi bajaink talán csökkentek volna, ha id. Andrássy meg nem hiusítja Ferenc József külön cseh királyá koronázását. Itt már látszik, hogy vannak szívéhez közelebb vagy távolabb álló személyiségek. Kossuthra vonatkozó megjegyzései például mindig melegebb hangúak. A magyar vezényleti nyelvről írott rész nem látszik eléggé világosnak. Lukács László pénzügyi politikájának fejtegetése (bankjegyszabadalom-meghosszabbítás, készfizetések felvétele) középosztályi műveltségű laikus számára túlságosan szakszerű. Azt állítja, hogy Lukács László lemondása után „a magyar történelem legválságosabb korszaka következett be". A hosszú politikai eseményelmondás után egy zsúfolt, töményített fejezetben szól az újabb 50 év gazdasági történetéről.

Az utolsó, negyedik részben a világháborúba való belesodródást megint a determináltsággal magyarázza: ez a német-osztrák-magyar politikai egybefonódásnak az eredménye. Az első világháború tárgyalásának a végén érdekesen tárja elénk azt a tényt, hogy Oroszország felbomlása után már csak a Németország iránti szolidaritásból, becsületből és barátságból tartottunk ki mellette az összeroskadásig. Az 1918-as választójogi javaslatról előbb azt mondja, hogy Tisza túlságosan radikálisnak tartotta, pár sorral később meg azt, hogy melléje állt egész ékesszólásával. Az események tárgyalásában mindig végighúzódik, ha olykor csak egy-egy mondattal is, az annyira fontos nemzetiségi kérdéscsoport fel nem ismerése, mindig fenyegetőbbé válása. Beszél a Wekerle lemondása utáni kormányról, de csak később tudjuk meg, hogy ezt Hadik alakította). Tisza István jellemzése aránytalanul csak négy-öt sornyi; elismeri róla, hogy tetteinek lélektani rugóit a jövő történetíróinak kell kiemelniök. A 305. oldalon „e sorok írója" megnevezéssel saját magát is belevive művébe, közli, hogy a munkásvezérek akkoriban előtte tett kijelentései szerint a munkásság kétharmada még a proletárdiktatura kikiáltása előtt hallani sem akart a kommunizmusról. Ilyesféle részletek igen naggyá teszik a különbséget a könyv zömének és végének történetírói tárgyilagossága között. A proletárdiktatúrát Buda török elfoglalásával állítja párhuzamba és a szörnyű trianoni békéért a forradalmat okolja egy igen szép mondattal: „Ha egy ország a maga védelmében a végsőkig kitart, soha nem kap olyan rossz békét, mint ha ellenállás nélkül adja meg magát". Ez is mutatja, a könyv végére érve személytelensége, hűvös stílusa is mennyire átalakult. A befejező rész a könyvben már (vagy még?) nem történelem, hanem részint egy képes naptárához hasonló, érdekes politikai eseményelmondás, beszámoló felsorolás, részben nemes, megszívlelnivaló, hazafias, jövő magatartásunkat is irányítani óhajtó, buzdító publicisztika.

Nem vitatható azonban, hogy a mű egésze igazán nagyértékű munka és érdemes arra, hogy minden tanári és ifjúsági könyvtárban is helyet foglaljon és a történelemtanárok, de más szakosok, valamint a komolyabb ifjúság is gyakran használják.

Hodinka László.

Hazánk, Nemzetnevelők Könyvtára, I. Nemzetismeret. Kiadja az Országos Közoktatási Tanács, Budapest, 1942. (Ára: 3.50 P) 272 old.

Térképekkel és képekkel gazdagon illusztrálva, név- és tárgymutatóval, valamint az olvasásra ajánlott könyvek jegyzékével. A könyv megfelel címének, nem Magyarország ismerete; több ennél, tartalmi beállítottságánál fogva a szellemi honvédelem könyve. A névtelen szerző a haza fogalmából indul ki. „A puszta teret — úgymond — a nép építi ki hazájává". A közös történelem, a kultúra, a gazdasági összetartozás láncolja a népet a földhöz, bármilyen is a nép nyelve vagy eredete. Ebből a szemszögből tekintve illeszti be *hazánkat* a szerző Európa egészébe. Az egyes belső tájakkal keveset foglalkozik, a mű az *egészre* helyezi a súlyt. A magyar haza természeti terének tájankinti rövid ismerete után a népi tér, a művelődés tere, a gazdasági tér, a politikai tér fejezeteiben adja lényegét, szem elől nem tévesztve a haza tartalmának pedagógiai beállítását. A mű a földrajz tanításánál is becses segédkönyv, de tulajdonkép minden nemzeti tárgyat tanító nevelő számára készült. Nyelvezete világos, kerüli a szakkifejezéseket, általános érdekű. Ép ezért nemcsak a nevelők, hanem bárki is haszonnal forgathatja.

Az olvasásra szánt művek azonban csekély választékot nyujtanak. Igen fontos művek hiányoznak még innen. Továbbá érdemes lenne egy-két mű gazdag illusztrációs anyagára is felhívni a nevelők figyelmét, így például Kogutowicz Károly: Dunántúl és Kisalföld írásban és képben c. művénél.

Szabó Pál Zoltán.

NEVELÉS ÉS ÉLET.

A SZEGEDI PIARISTA GIMNÁZIUM március 25-én ünnepelte meg a rend magyarországi működésének *300 éves jubileumát.* Az ünnepséget háromnapos ájtatosság előzte meg a Fogadalmi-templomban. A *triduum szónokai* a piarista iskolák sajátos vallási arculatáról és világnézeti küldetéstudatáról emlékeztek meg. *Schneider* Vencel ofm: Piarista iskola ájtatos iskola; *Merényi Vince* O. Min. Conv.: Hit és tudomány; *Sík Sándor* dr. egyet. tanár: A piarista eszmény címen. Márc. 25-én az ifjúság közös szt. áldozáshoz járult. Az ünnepi beszédet ekkor *Mester János* dr. egyet. ny. r. tanár mondotta a szent Rendalapító eszmeörökségének ma is élő hatásáról.

Gyümölcsoltó Boldogasszony a rend életében nagy ünnep; ezen a napon öltötte u. i. magára Kalazanci szt. József 14 társával a szerzetesi ruhát. A rendnek ezen a szimbolikus születésnapján rendezte a szegedi intézet a Városi Szinházban d. e. 11 órakor magasszínvonalú emlékező ünnepségét. A gimnáziumi ének és zenekar dicséretes szereplésén kívül fellépett *Bisztriczky Tibor* a kiváló hegedűművész. Az ünnepély szónoka *Halász Pál dr.* kanonok-plébános volt. A piarista iskolák nemes értelemben vett népszerűségének alapját három tényezőben jelölte meg: a piarista atyák igénytelenségében, mértéktartó tárgyilagosságában és józan konzervativizmusában. A hangulatos ünnepséget *Sík Sándor*nak *Podolini diákok* c. egyfelvonásosa fejezte be, mely Rákóczi Ferenc menekülésének a podolini piarista rendházban lejátszódó jelentős epizódját ábrázolta. — Az ünnepély választékos műsora hűen érzékeltette a 300 éves emlékezés kegyeletes hangulatát.

Itt emlékezünk meg a piarista jubileumnak másik szegedi vonatkozású jelenségéről. *Megyer József* közvetlen és hangulatos helyszini közvetítést irt az iskoláról és környezetéről. *(Séta a szegedi piarista gimnázium körül.* 1942. Szeged, 31. old. A magyar piaristák 300. évében.) „Meghitt... családi beszélgetések" formájában vezeti végig olvasóját Megyer a gimnáziumon, továbbá ihletadó és szellemi indításokban gazdag környezetén. (Hősök kapuja, árkádok, egyetemi épületek, szeminárium, püspöki palota, Dómtér, Fogadalmi-templom stb.) Majd bemutatja az ősi rendházat és a régi nagy szegedi piaristákat. Végül elkalauzol a piaristák anyaházába: a római szt. Pantaleónba. Művét a szellemes jellemképek, találó művészettörténeti megállapítások és az érdeklődést ébrentartó friss stílus teszik kellemes, sőt tanulságos olvasmánnyá. *Augur.*

Helyszűke miatt a Kisparti-alapítványra beérkezett adományok nyugtázását köv. számunkban közöljük.

SZEGEDI UJ NEMZEDÉK LAPVÁLLALAT RT. FELELŐS SZIGETI JENŐ

150 cég milliós raktárából választhat pénz nélkül,

mindazt

megveheti

amire szüksége van

Nemzeti Takarékosság

könyvecskével. Könyvecskét

Szeged, Kárász-utca 5.

szám alatti irodánktól kap.

KETTING LAJOS

textil-, szövet- és divatárú nagykereskedő

SZEGED,

TISZA LAJOS KÖRÚT,

PÜSPÖKBAZÁR

ÖRÖM VÁSÁROLNI AZ

EXCELSIOR

HARISNYAHÁZBAN

SZEGED,

Tisza Lajos körút 42/a.

Levélpapir különlegességek
Fényképalbumok
Lakbérleti szabályrendelet
Házbérfizetési könyv lakbérleti szabályrendelettel
Saját kiadású Népiskolai Értesitő

Tankönyvárusitásra hivatalosan kijelölt cég.

NEMZETI SAJTÓVÁLLALAT

Szeged, Kárász-utca 5. szám. Telefon: 24-52.

KURUCSEV SÁNDOR divatárú kereskedő

SZEGED

SZÉCHENYI-TÉR 14.

Szövetek, selymek nagy választékban. Legjobb beszerzési forrás.

Babakelengyék, úri- és női divatcikkek dús választékban

CSÓR BÉLÁNÁL SZEGED, KIGYÓ-U. ÉS FEKETESAS-U. SAROK.

KRIER RUDOLF

uri- és egyenruházati szabósága. Uri divatcikkek kereskedése. Cserkészfelszerelések, nyakkendők, sapkák, sálak stb.

SZEGED, KLAUZÁL-TÉR 3. SZÁM.

„OPTIKA"

TELEFON: 13—30.

FOTÓ, OPTIKA, PORCELLÁN, DISZMŰÁRUK, SZEGED, KÁRÁSZ-U. 14. (DEL-KA MELLETT)